



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORADO EM GEOGRAFIA

**GEOGRAFIAS DE QUILOMBOS:
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS ANCESTRAIS DO MATÃO-PB NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

MARTA OLIVEIRA BARROS

JOÃO PESSOA-PB
2023

MARTA OLIVEIRA BARROS

**GEOGRAFIAS DE QUILOMBOS:
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS ANCESTRAIS DO MATÃO-PB NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Território, Trabalho e
Ambiente

Linha de pesquisa: Educação Geográfica

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro

JOÃO PESSOA-PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B277g Barros, Marta Oliveira.

Geografias de quilombos: memórias e histórias
ancestrais do Matão-PB no contexto da educação
geográfica / Marta Oliveira Barros. - João Pessoa,
2023.

265 f. : il.

Orientação: Antonio Carlos Pinheiro.
Tese (Doutorado) - UFPB/CEN.

1. Geografia. 2. Educação básica - Educação
geográfica. 3. Geografias de quilombos. 4. Narrativas
autobiográficas. 5. Memórias ancestrais. I. Pinheiro,
Antonio Carlos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911(043)

**"GEOGRAFIAS DE QUILOMBOS: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS
ANCESTRAIS DO MATÃO/PB NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
GEOGRÁFICA "**

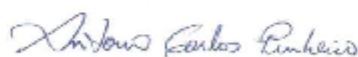
por

Marta Oliveira Barros

Tese de Doutorado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em
Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Doutor em
Geografia.

Área de concentração: Território, trabalho e Ambiente.

Aprovado por:



Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro
Orientador

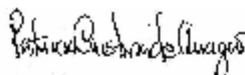


Prof. Dr. Josias de Castro Galvão
Examinador interno



Prof. Dr. Josias Silvano de Barros
Examinador externo

Prof. Dr. Jussara Fraga Portugal
Examinadora Externa



Prof. Dr. Patrícia Cristina de Aragão
Examinadora externa

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia

À minha mãe, Rosa das Neves da Silva Barros (*In memoriam*), que lutou para promover as oportunidades de formação escolar em minha vida. Mulher destemida, simpática e carinhosa que abdicou da minha companhia para que eu pudesse atingir meus objetivos acadêmicos. Ela acreditava no meu potencial e ensinou-me a valorizar e ser resiliente diante das dificuldades. Dedicar esta tese à “mainha” é um ato singelo diante da grandiosidade de sua dedicação para com minha vida.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão inicia à minha mãe (*In memoriam*), que me ensinou a enfrentar o preconceito, a lutar pelos meus objetivos, a ser forte diante das dificuldades, a ver a beleza das flores, dos animais e das pessoas que constituem esse mundo. Minha mãe suportou toda a saudade em favor do meu progresso nos estudos. Minha para mim é uma referência. Sempre me lembro de uma das suas frases “*Filho a gente cria para o mundo*”. E foi isso que ela fez comigo. Ela me amou de maneira plena, que mesmo precisando de minha companhia, não se opôs a que eu desbravasse o mundo. Estou agradecida por me deixar livre para seguir minha jornada.

Agradeço as palavras e ações do meu filho, Pedro Barros Oliveira. E de meu esposo, Williams da Silva Oliveira. Pessoas que, além de transmitir energias positivas em minha vida, me acompanharam (acompanham) em todas as fases desse doutorado, bem como nos trajetos da minha vida cotidiana. Sou grata por vocês estarem sempre ao meu lado, mesmo em momentos de alto nível de estresse. Obrigada, meus amores, por entender as necessidades da minha vida acadêmica.

Aos irmãos Rejane Barros e Marcone Barros, que sempre acreditaram em meu potencial. A minha cunhada, Aline Araújo, aos meus sobrinhos, Manuela Barros (Manu), João Miguel Barros, Milena Barros e José Mateus Barros. As demonstrações de orgulho e carinho de vocês me deram (dão) forças para continuar na busca por meus objetivos.

Com a mesma importância, agradeço ao meu pai, Marcos Antonio Barros, que, mesmo tendo uma postura contrária ao incentivo à educação escolar, contribuiu com a formulação de minhas metas para alcançar meus objetivos. Suas ações me impulsionaram a enfrentar as adversidades que surgiram em minha trajetória acadêmica. Hoje, tenho certeza de que sou motivo de orgulho em sua vida.

A minha tia, Ritaci Barros, a Sr. Vavá (*In memoriam*) e a minha prima, Raquel Barros. Obrigada por me acolherem, desde criança, como integrante da família. Aprendi na convivência com eles o verdadeiro sentido de uma família feliz e amada. O carinho e a atenção deles comigo me ajudaram a sonhar e a ter forças para lutar por meus objetivos.

Ao meu orientador, Antonio Carlos, ser humano admirável, profissional ético e responsável. Obrigada, professor, por partilhar conhecimentos e espaços, desde sua sala no centro acadêmico à sua residência, espaço íntimo familiar. Seu ato de acolhimento, assim como de Eduardo para comigo e minha família, demonstram como vocês são pessoas generosas. Estendo meus agradecimentos aos professores do PPGG/UFPB e aos examinadores desta pesquisa (suas contribuições e sugestões desde o seminário de tese, passando pela qualificação, até a escrita final).

Ao meu amigo, Dr. Josias Silvano Barros, por sua generosidade de compartilhar seus conhecimentos, bem como de me auxiliar em toda a trajetória (desde a estrutura do projeto de

pesquisa de mestrado ao texto final de tese do doutorado) de pesquisa. Josias é uma das grandes referências de professor humanizado e de fundamentação teórica da Educação Geográfica.

Agradeço também aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG), aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Geografia PGG/UFPB, pelas partilhas de conhecimentos. Um agradecimento especial a Irezer Portela, que esteve ao meu lado na construção das ideias, nos debates, nas pesquisas. Obrigada, querida, por compartilhar seus saberes e fazeres. Nossa amizade ultrapassa o ambiente universitário. Ela faz parte da minha família. Sua bondade e simplicidade são admiráveis.

Agradeço a minha amiga-irmã, comadre Cristiane Aureliano de Souza, que desde a graduação vem me ouvindo, aconselhando, apoiando, motivando e muitas vezes guiando na estrada da vida. Minha *cumadi* é a luz no meu caminho, é umas das pessoas que sabe e sente quando estou triste, feliz, angustiada. Ela me conhece como *mainha* me conhecia. Até mesmo quando está distante, sabe quando preciso dela para me ouvir. Cristiane é uma pessoa solidária e generosa a quem tenho grande admiração e respeito.

A minha amiga-irmã, Samy Sah, que também vem me acompanhando e ajuda desde a graduação. Samy é um ser humano maravilhoso. Ela sempre compreendeu e respeitou minhas limitações. A cada momento, aprendo muito com você. Obrigada por seu carinho e atenção com meus escritos, comigo e minha família. Nessa mesma intensidade, agradeço às minhas amigas-irmãs, Janaína Lima e Monalisa, que constituem o que denominamos de *motim*¹. Obrigada, meninas, por todo o apoio nessa jornada. Vocês foram fundamentais para que eu conseguisse superar meus limites e controlar minha ansiedade.

Agradeço aos professores colaboradores desta pesquisa, por confiarem em mim para expor suas práticas pedagógicas e compartilhar seus pensamentos sobre o que foi questionado. Além disso, disponibilizaram tempo de sua rotina, mesmo em período pandêmico, para colaborar com a entrevista *on-line*.

Consequentemente, agradeço à comunidade do Matão, que sempre me recebeu com carinho e atenção. Um agradecimento muito especial aos quilombolas colaboradores desta pesquisa, que disponibilizaram tempo de sua vida para narrar suas memórias, assim como confiaram em mim para transcrever, interpretar e publicar suas experiências de vida nas quais expõem seus conhecimentos, posicionamentos e vivências do seu cotidiano. Obrigada a todos (as) da comunidade por me permitirem ser a responsável por registrar as memórias e histórias de vida de seu povo.

¹ É o nome que escolhemos no período do curso de Geografia para nomear o grupo de nossa amizade, que hoje é constituído por Cristiane, Janaína, Monalisa, Marta e Sah. Nossa amizade se iniciou no ano de 2007. Já experienciamos momentos de tristezas, frustrações, alegrias e até desespero. Mas sempre estamos unidas e presentes na vida de cada uma. Nossa amizade me sustenta diariamente a viver bem e melhor. Sou feliz porque também tenho o meu motim!

Obrigada a todos (as) os (as) colegas de profissão das escolas Irmão Damião (Lagoa Seca-PB), Antonio Vital do Rêgo (Queimadas-PB), Judith Barbosa (Queimadas-PB) e Iraci Rodrigues (Mogéiro-PB), que estão sempre na torcida por meu sucesso. Assim como aos meus atuais e antigos (as) alunos (as), que foram(são) essenciais ao meu processo de construção de identificação com a temática pesquisada.

Finalizo agradecendo ao meu Deus as oportunidades de trabalhos, de estudos, de amizades, de amores concedidas em minha trajetória, bem como as orientações espirituais que me guiaram nas escolhas das melhores veredas da vida acadêmica.

RESUMO

GEOGRAFIAS DE QUILOMBOS: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS ANCESTRAIS DO MATÃO-PB NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Historicamente, as comunidades remanescentes quilombolas no Brasil enfrentam diversos obstáculos na garantia de direitos aos seus territórios ancestrais, bem como à manutenção destes e à reafirmação da identidade territorial. Nesse contexto de lutas identitárias, torna-se relevante discutir o ensino da Geografia em escolas quilombolas na perspectiva de valorização e reconhecimento da identidade territorial a partir das memórias e autobiografias das pessoas mais antigas do lugar. Para tanto, esta tese de doutorado em Geografia, na linha de pesquisa Educação Geográfica, da Universidade Federal da Paraíba, tem como objeto de estudo as memórias (auto) biográficas ancestrais da comunidade do Matão-PB, e suas repercussões para a Educação Geográfica na perspectiva de valorizar a identidade local. À procura de contribuir com a construção de novas práticas pedagógicas relativas a essa temática, estabeleci como objetivo desta pesquisa compreender como as narrativas (auto) biográficas das pessoas mais velhas do quilombo Matão-PB podem contribuir como base e referência para o fortalecimento da identidade local dos estudantes quilombolas, no âmbito da Educação Geográfica, a fim de (re) construir conhecimentos geográficos significativos sobre o quilombo. A tese foi desenvolvida sob a forma de uma pesquisa qualitativa, ancorada nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto) biográfica, inscrita e escrita a partir das memórias das oito (8) pessoas mais velhas, sendo dois (02) homens e seis (06) mulheres da comunidade remanescente quilombola do Matão, localizada no município de Gurinhém, agreste paraibano. Participaram também os seis (06) professores todos têm mais de dez (10) anos de experiência de trabalho na Escola de Ensino Fundamental José Rufino, escola do Matão. Além das narrativas, foram utilizados como referenciais teóricos para discutir questões de *quilombo*, *memória*, *intergeração*, *identidade*, *currículo* e *Educação Geográfica* os seguintes autores: Munanga (1999), Souza (2004), Halbwachs (2006), Chauí (1994), Pollak (1989), Bosi (2012), Freire (2000), Callai (2005), Pinheiro (2020), Portugal (2013), entre outros. O estudo evidencia que memórias e histórias de vida do povo do Matão-PB constituem saberes e fazeres geográficos específicos da realidade socioespacial quilombola, nos quais emergem eixos temáticos que se entrecruzam e assim originam as *geografias de quilombos*. Consequentemente, esta pesquisa defende a inclusão das memórias e histórias de vida ancestrais quilombolas como fonte e referência na formação geográfica escolar na perspectiva da Educação Geográfica, porque o estudo das *geografias de quilombos*, as quais são compostas de diversos conhecimentos geográficos, configuram-se como um dos caminhos educativos de perspectiva afirmativa da identidade territorial, em que oportunizam os alunos a compreender os saberes construídos no cotidiano, os quais são transmitidos (repassados) de geração a geração por meio da oralidade, que, consequentemente, contribuirá com um ensino significativo do mundo onde sua vida acontece. Portanto, esta tese servirá como referência para o estudo da Geografia na comunidade em estudo, bem como em outras comunidades quilombolas.

Palavras-Chave: Educação geográfica. Geografias de quilombos. Auto (bio)grafia. Memórias e histórias ancestrais. Educação Básica.

ABSTRACT

QUILOMBOS GEOGRAPHIES: MEMORIES AND ANCESTRAL STORIES DO MATÃO/PB IN THE CONTEXT OF GEOGRAPHIC EDUCATION

Historicallly, the remaining quilombola communities in Brazil face several obstacles to guarantee the rights and maintenance of their ancestral territories, and also in relation to the reaffirmation of territorial identity. In this context of identity struggles, it becomes relevant to discuss the teaching of geography in quilombola schools, within the perspective of valuing and recognizing territorial identity, based on the memories and (auto) biographies of the oldest people in that place. Therefore, this doctoral thesis in Geography, in the line of research “Geographic Education”, from the Federal University of Paraíba, has as object of study the ancestral (auto)biographical memories of the Matão-Paraíba community and its repercussions for Geographic Education in the perspective of to enhance local identity. Wanting to contribute to the construction of new pedagogical practices related to this theme, I established as an objective of this research to understand how (auto)biographical narratives can contribute as a basis and reference for the strengthening of the local identity of quilombola students, in the context Geographic Education, with the intention of (re)constructing significant geographic knowledge about the quilombo. The thesis was developed in the form of a qualitative research, anchored in the theoretical-methodological principles of (auto) biographical research, inscribed and written from the memories of eight (8) older people, two (02) men and six (02) 06) women from the remaining quilombola community of Matão, located in the municipality of Gurinhém, rural Paraíba. The six (06) teachers also participated, all of whom have more than ten (10) years of work experience at the José Rufino Elementary School, in Matão. In addition to narratives, were used as theoretical references to discuss quilombo issues, memory, intergeneration, identity, curriculum and Geographic Education, with the following authors: Munanga (1999); Souza (2008); Halbwachs (2006); Chauí (1994); Pollak (1989); Bosi (2012); Freire (2000); Callai (2005), Pinheiro (2020), Portugal (2013) between others. The study evidences that memories and life stories of the people of Matão-PB constitute specific geographic knowledge and practices of reality quilombola socio-espacial. Consequently this research defends the inclusion of quilombola ancestral memories and life stories as a source and reference in school geographic training in the perspective of Geographic Education, because the study of quilombo geographies, in which they are composed of diverse geographical knowledge, it is configured as one of the educational paths of affirmative perspective of territorial identity, in which they allow students to understand the knowledge built in daily life, which are transmitted (passed on) from generation to generation through orality, which will consequently contribute to a meaningful teaching of the world where your life happens. Therefore, this thesis proposal will serve as a reference for the study of geography in the analyzed community, as well as as in other quilombola communities.

Keywords: Geographic Education. Quilombo Geographies. (Auto)biography. Ancestral Memories and Stories. Basic education.

RESUMEN

GEOGRAFÍAS DE QUILOMBOS: MEMORIAS E HISTORIAS ANCESTRALES DE MATÃO/PB EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Históricamente, las comunidades quilombolas restantes en Brasil se han enfrentado a varios impedimentos para garantizar los derechos sobre sus territorios ancestrales, así como para mantenerlos y reafirmar su identidad territorial. En este contexto de luchas identitarias, se vuelve relevante discutir sobre la enseñanza de la Geografía en las escuelas quilombolas desde la perspectiva de valorar y reconocer la identidad territorial a partir de las memorias y autobiografías de los más ancianos del lugar. Por tanto, esta tesis de doctorado en Geografía, en la línea de investigación de la Educación Geográfica, en la Universidad Federal de Paraíba, tiene como objeto de estudio las memorias ancestrales (auto)biográficas de la comunidad de Matão-PB, y sus repercusiones para La Educación Geográfica en la perspectiva de potenciar la identidad local. Buscando contribuir a la construcción de nuevas prácticas pedagógicas relacionadas con este tema, establecí como objetivo de esta investigación el comprender cómo las narrativas (auto)biográficas pueden contribuir como base y referencia para el fortalecimiento de la identidad local de los estudiantes quilombolas, en el contexto de la Educación Geográfica, con el fin de (re)construir conocimientos geográficos significativos sobre el quilombo. La tesis se desarrolló en forma de investigación cualitativa, anclada en los principios teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica, inscrita y escrita a partir de las memorias de ocho (8) personas mayores, dos (02) hombres y seis (06) mujeres de la restante comunidad quilombola de Matão, ubicada en el municipio de Gurinhém, rural Paraíba. También participaron los seis (06) profesores, todos con más de diez (10) años de experiencia laboral en la Escuela Básica José Rufino, en Matão. Además de las narrativas, los siguientes autores fueron utilizados como referentes teóricos para discutir temas de quilombo, memoria, intergeneración, identidad, currículo y Educación Geográfica: Munanga (1999); Souza (2008); Halbwachs (2006); Chauí (1994); Pollak (1989); Bosi (2012); Freire (2000); Callai (2005), Pinheiro (2020), Portugal (2013) entre otros. El estudio muestra que las memorias y las historias de vida de la gente de Matão-PB constituyen saberes y prácticas geográficas específicas de la realidad socioespacial quilombola en el que emergen ejes temáticos que se entrecruzan y así originan las geografías quilombolas. En consecuencia, esta investigación defiende la inclusión de las memorias ancestrales y las historias de vida quilombolas como fuente y referencia en la formación geográfica escolar desde la perspectiva de la Educación Geográfica, pues pronto se configura el estudio de las geografías quilombolas, en las que se componen diversos saberes geográficos como una de las trayectorias educativas con perspectiva afirmativa de identidad territorial, en la que se brinde a los estudiantes oportunidades de comprensión de los saberes contruidos en la vida cotidiana, que se transmiten de generación en generación a través de la oralidad, lo que consecuentemente contribuirá a una enseñanza significativa del mundo donde transcurre sus vidas. Por lo tanto, esta propuesta de tesis servirá como referencia para el estudio de la geografía en la comunidad objeto de estudio, así como en otras comunidades quilombolas.

Palabras-Clave: Educación Geográfica. Geografías de los quilombos. Autobiografía. Memorias e Historias Ancestrales. Educación básica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Recorte espacial do Quilombo do Matão-PB	34
FIGURA 02	Cobertura vegetal do Matão-PB	37
FIGURA 03	Imagem aérea da comunidade do Matão-PB	38
FIGURA 04	Escola E.M.E.F. José Rufino dos Santos	50
FIGURA 05 (A)	Sala de aula da Educação Infantil	62
FIGURA 05 (B)	Sala de aula do Fundamental I	62
FIGURA 06	Objetos pessoais de Benedito: da direita para a esquerda, um ralo, um machado e um cesto	84
FIGURA 07	Máquina de costura pertencente a Ciata	86
FIGURA 08	Visualização do território do Matão a partir da sala de Benedito	89
FIGURA 09 (A E B)	Local da entrevista de Tereza	92
FIGURA 10	Local de entrevista de Menininha	94
FIGURA 11	Primeira reunião pedagógica do ano de 2020 na Escola do Matão-PB	103
FIGURA 12	Atividade em homenagem a Tiradentes	115
FIGURA 13 (A E B)	Exercícios retirados da internet	118
FIGURA 14	Atividade de Geografia sobre movimento migratório	120
FIGURA 15	Atividade da Educação Infantil	121
FIGURA 16	Entrevista com moradora do quilombo na escola do Matão-PB	131
FIGURA 17	Capa do livro didático de Geografia do 4º ano	139
FIGURA 18	Imagem inicial da unidade 2 do livro do 2º ano	143
FIGURA 19	Agricultores quilombolas em colheita de feijão no município de Cabo Frio, estado do Rio de Janeiro (2015)	145

FIGURA 20	“Quilombo de Ivaporunduva, município de Eldorado, estado de São Paulo (2016)”	148
FIGURA 21	“Brasil: distribuição das comunidades quilombolas por unidade federativa (2010)”	149
FIGURA 22	Espaço de convivência familiar (LDG do 1º ano)	152
FIGURA 23	Família assistindo à televisão em 2008 (LDG do 2º ano)	153
FIGURA 24	Saberes e fazeres geográficos: geografia (s) de quilombo	232

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Trabalhos extraídos da Plataforma Sucupira usando a categoria “quilombo do Matão-PB”	67
QUADRO 02	Trabalhos extraídos da plataforma sucupira usando as categorias “Educação Geográfica” e “Identidade quilombola”	71
QUADRO 03	Trabalhos extraídos da Plataforma Sucupira usando as categorias “Currículo escolar” e “Geografia de quilombo”	73
QUADRO 04	Trabalhos extraídos da Plataforma Sucupira usando a categoria “memória de idosos e escola quilombola”	74
QUADRO 05	Dimensão espaço e tempo das entrevistas narrativas quilombolas	98
QUADRO 06	Professores colaboradores da pesquisa (Perfil Biográfico)	111
QUADRO 07	Abordagem da Geografia quilombola nos livros didáticos de Geografia	141
QUADRO 08	Ações e metas na perspectiva de solucionar problemáticas existentes na Escola do Matão-PB	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACADE-PB Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes da Paraíba

ABNCC Base Nacional Comum Curricular

ADCT Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

CAPE Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAQ Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

COVID-19 Coronavirus Disease

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

E.M.E.F Escola Municipal Ensino Fundamental

EJA Educação de Jovens e Adultos

EREGENE Encontro Regional dos Estudantes de Geografia do Nordeste

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPEG Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica/UFPB

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDG Livro didático de Geografia

ME Ministério da Educação- Brasil

PaqTcPB Fundação Parque Tecnológico da Paraíba

PNLD Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGG Programa de Pós-Graduação em Geografia

PPP Projeto Político-Pedagógico

PROEX Pró-Reitoria de Extensão

RBA Receita Bruta Agropecuária Anual

RTID Relatório Técnico e Delimitação/PB

UEPB Universidade Estadual da Paraíba

UFCG Universidade Federal de Campina Grande

UFPB Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
CAPÍTULO I	
QUILOMBO: LUGAR DE SOBREVIVÊNCIA, LUTA E EMPODERAMENTO	27
1.1 Quilombo: exemplo de luta e resistência comunitária	28
1.2 Quilombola do Matão-PB: localização, certificação e luta	33
1.2.1 <i>Consolidação política do quilombo: Associação da Comunidade Negra do Matão</i>	44
1.3 Escola no quilombo: conquistas e oportunidades	47
1.4 Escola do Matão: Referência comunitária	50
1.4.1 <i>Organização escolar</i>	54
1.4.2 <i>Estrutura física da escola do Matão-PB</i>	60
CAPÍTULO II	
VEREDAS METODOLÓGICAS: PERCURSOS DA PESQUISA	64
2.1 “Estado da Arte”: mapeamento bibliográfico acadêmico	64
2.1.1 <i>Mapeamento teórico</i>	66
2.2 Entrevistas narrativas: “histórias que me conta, histórias que te conto”	76
2.2.1 <i>Dimensão espaço e tempo das entrevistas narrativas quilombolas</i>	87
2.2.1.1 Recomeço do percurso da pesquisa (auto) biográfica	91
2.2.2 <i>Procedimento de textualização e interpretação das memórias quilombolas</i>	100
2.3 Apresentação e convite aos professores colaboradores da pesquisa	103
2.3.1 <i>Entrevista on-line com os professores colaboradores</i>	105
2.3.2 <i>Perfil biográfico dos professores colaboradores da pesquisa</i>	108
CAPÍTULO III	
GEOGRAFIA PRATICADA NA ESCOLA DO MATÃO-PB	113
3.1 A prática de ensino da Geografia quilombola: realidade da Escola do Matão-PB	114
3.1.1 <i>Experiência pedagógica com a realidade sociocultural dos alunos do Matão-PB</i>	123
3.2 Escola do quilombo ou escola no quilombo?	136
3.3 Livros didáticos de Geografia: confluências nos estudos sobre o quilombola	138
3.3.1 <i>Dados específicos: conteúdo sobre a Geografia quilombola</i>	139
3.4 Projeto político-pedagógico da Escola do Matão e suas ingerências na escola quilombola	154

CAPÍTULO IV

HISTÓRIAS DE VIDAS ANCESTRAIS E A GEOGRAFIA VIVIDA NO QUILOMBO DO MATÃO-PB	160
4.1 Atos de memórias de conhecimentos e os saberes que fazem parte do viver e do pertencer ao território quilombola	164
4.2 Memórias de mulheres quilombolas: resistências e insurgências	172
4.3 Saberes quilombolas geracionais, experiências e suas relações locais ..	181
4.4 Saberes quilombolas constituídos nas experiências emancipatórias quilombolas	189

CAPÍTULO V

HISTÓRIAS ANCESTRAIS DO POVO DO MATÃO-PB: SUBMERSÃO NA GEOGRAFIAS DE QUILOMBOS	199
5.1 Contexto socioespacial quilombola e as geografias da sobrevivência ..	202
5.2 Memórias escolares quilombolas em ambiência de resiliência	210
5.3 Memórias quilombolas de práticas educativas não escolares	218
5.4 Conhecimentos geográficos quilombola emergidos da luta por sobrevivência	223
5.5 Geografias de Quilombos: das histórias de vida à Educação Geográfica	228
5.5.1 <i>Possibilidades inserção das geografias de quilombos na Educação Geográfica</i>	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
FONTES	240
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICES	258
APÊNDICE I - Roteiro de entrevista utilizado com os professores colaboradores	258
APÊNDICE II - Questionário biográfico do (a) professor (a) colaborador (a) participante da pesquisa	259
APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	261
APÊNDICE IV - Termo de Adesão dos Colaboradores da Pesquisa	262
APÊNDICE V - Glossário Cartográfico das Palavras dos Quilombolas do Matão-PB	263
ANEXOS	267
ANEXO I - Certidão de Autorreconhecimento da Comunidade do Matão-PB como Remanescente de Quilombo	267

APRESENTAÇÃO

“História/ Atividade

3- Algo de que você se orgulha.

R: Ser uma mulher honesta, pobre, mas com palavra. Dos meus filhos” (Rosa Barros, 2020).

A escrita desta tese atravessa a minha própria experiência de vida. Dessa forma, eu assumo nesta apresentação uma “*escrivivência*”² (EVARISTO, 2017) das minhas trajetórias acadêmicas, as quais culminaram na construção do objeto de estudo desta pesquisa. Por isso que a epígrafe que escolhi para abrir a apresentação geral desta tese de doutorado é a transcrição de uma das questões da última atividade escolar de minha mãe, que estudava na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Rosa Barros era uma mulher que tinha firmeza nas palavras e ações, como ela mesma se descreve. Consequentemente, ela me impulsionou na jornada estudantil. Porque estudar, para mim, era como um sonho, algo que estava distante da minha realidade. Já que, por ser filha de agricultores, mulher, negra e pobre, tornar-se professora e estudar em um Programa de Doutorado era algo surreal no período de minha infância.

Contudo, mesmo com a “*lida*” diária do no campo, busquei superar meus limites físicos e psicológicos para alcançar meu sonho de estudar. Uma vez que a rotina de trabalho e o posicionamento do meu pai, que colocava o trabalho como prioridade, dificultava a minha presença no âmbito escolar. No entanto, com o apoio de minha mãe, enfrentei as adversidades do nosso cotidiano para avançar mais nos estudos escolares. Lembro-me de como ela era forte ao enfrentar junto comigo o preconceito da comunidade (e principalmente do meu pai), os quais tinham a ideia de que os jovens que estudavam na escola da cidade não teriam boa reputação. Além disso, ela sempre me acompanhava a pé nos trajetos necessários para chegar à escola e assumia, na maioria das vezes, todas as tarefas do campo para que eu pudesse ter disponibilidade para estudar.

Recordo a felicidade que foi no dia em que realizamos a minha matrícula na Escola de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo (O Ernestão), única instituição de ensino pública da minha cidade, Queimadas³, que oferecia o Ensino Médio. Nesse mesmo dia, ela comprou meu caderno de 12 matérias, minhas canetas (azul, vermelha e preta) e o lápis grafite com borracha branca. Uma das falas dela foi: “[...] aqui, você faz o seu futuro”. Ela não

² Segundo Evaristo (2017), esse conceito é uma forma de “escrever” “vivências”, mas também ela permite a escrita de si e considera as subjetividades.

³ Cidade localizada no Agreste paraibano.

tinha o dinheiro para comprar a mochila, mas percebi que a vontade dela era me dar tudo o que eu precisava para estudar. E isso me deu forças para superar as dificuldades. Porque naquele momento também entendia que a escola era uma oportunidade de sobrevivência.

O período de estudos da Educação Básica foi marcado por essas vivências que me fizeram perceber que a escola não era apenas um sonho, mas, sobretudo, que ela tinha sentido, compreendi que a escola poderia transformar a realidade da sociedade. E foi em meio a esses movimentos que decidi me tornar professora: coloquei como meta estudar e retornar à escola da comunidade como professora.

Quando estava cursando o 2º ano do Ensino Médio, consegui o primeiro contrato de prestação de serviço para trabalhar no Grupo Escolar de minha comunidade. Então, diminuíram minhas obrigações no campo, pois já tinha como ajudar financeiramente meus pais. Minha primeira experiência como professora foi como alfabetizadora na Educação Infantil. Nesse período, a única experiência que eu tinha em sala de aula era como estudante. Então, eu seguia a metodologia de ensino dos meus professores. Algumas vezes, percebia que não dava certo. Mas eu pensava: “se meus professores faziam assim, é o correto”.

Esse período foi de frustração, pois, ao final de minhas aulas, percebia que não havia alcançado os objetivos que eu havia traçado. Meus alunos eram inquietos, não tinham paciência de me ouvir, porque o que eles queriam era apenas brincar. Eu, por outro lado, queria que eles prestassem atenção à leitura, realizassem as atividades. Isto porque eu não tinha formação adequada e não compreendia que meus alunos estavam precisando de uma prática pedagógica lúdica, que os envolvesse no processo de ensino e aprendizagem.

Por essa razão, minhas primeiras aulas como professora da Educação Infantil foram fundamentadas na concepção da Educação Bancária⁴. Nesse momento, eu pensava que minhas aulas não eram boas porque eu trabalhava com alunos da Educação Infantil. E meu fazer pedagógico (meu perfil) seria para os alunos do Ensino Fundamental II.

A partir desse contexto, comecei a projetar perspectivas de cursar uma licenciatura e trabalhar com os adolescentes do Ensino Fundamental II na escola em que eu estudava, “o Ernestão”. Todos os dias, quando eu entrava na escola, eu pensava: “Um dia, eu entro aqui como professora”. Com esse objetivo, ingressei no ano de 2007 no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, localizado na cidade de

⁴ “Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem se pode verificar esta superação. [...] Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos” (FREIRE, 2005, p. 82-83).

Campina Grande, agreste paraibano. No segundo semestre do mesmo ano, consegui um contrato de prestação de serviço para lecionar História e Artes nas turmas dos 6º anos do turno tarde na escola que almejava, “o Ernestão”.

Minha experiência no Ensino Fundamental II como professora foi de muita insegurança. Tanto na questão de conhecimento das disciplinas, bem como das metodologias de ensino. Mesmo estudando muito os conteúdos para ensinar, ainda percebia que minhas aulas não estavam alcançando os objetivos que desejava. Certa vez, percebi que os alunos estavam apenas decorando os assuntos.

Porém, quando comecei a cursar as disciplinas pedagógicas no curso de Geografia, o fazer pedagógico foi redimensionado sob orientações de referências pedagógicas. O que eu estudava na Universidade colocava em prática em minhas aulas. E, conseqüentemente, eu dava um retorno para meus professores e colegas universitários. Sempre o debate nas aulas de práticas pedagógicas tinha como panorama minhas turmas. Minha vivência na graduação foi profunda e relevante no meu desenvolvimento profissional, no reconhecimento de minha identidade, no fortalecimento humano e crítico de meus pensamentos.

Eu vivenciei o mundo da Universidade de forma ampla, pois aproveitei todas as oportunidades que ela tinha a me oferecer. Visitei várias cidades do estado da Paraíba através das aulas de campo promovidas pelo curso. Isso eu achava fantástico: conhecer lugares que só os conhecia através das leituras. Participei de vários eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. Lembro que, no primeiro semestre de curso, o professor Alexandre Ramos, que também foi meu orientador, sugeriu que eu fosse para o XX Encontro Regional dos Estudantes de Geografia do Nordeste (EREGENE), em Fortaleza-CE, como ouvinte para ter uma ideia de como eram os eventos para nos próximos eu publicar e apresentar artigos.

E assim eu e minha turma, o “Motim”⁵, fizemos. Inicialmente, participamos como ouvintes e nos eventos científicos seguintes apresentamos trabalhos. A interação nos congressos foi muito relevante para o meu processo formativo, pois os diálogos e discussões ampliaram meus conhecimentos, tanto os específicos da Geografia como os conhecimentos relacionados à prática de ensino.

Além dos conhecimentos construídos nas disciplinas do curso de Geografia, os programas de extensão universitária são de extrema importância para a formação docente. Tive a oportunidade de participar como bolsista da Pró-Reitoria de Extensão - PROEX da

⁵ Motim foi o nome escolhido para denominar meus amigos de sala do curso de Geografia. A amizade desse grupo me fortaleceu em muitos momentos difíceis, de estudo, de trabalho e de família. O Motim era constituído por quatro amigas, que continuam sempre presentes em todos os momentos de minha vida.

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Lembro que meu primeiro notebook foi comprado com o dinheiro da bolsa. Por isso, é fundamental que a Universidade ofereça aos seus alunos o ensino, a extensão e a pesquisa, pois é a partir desses três pilares que a Universidade contribui para a formação cidadã consciente e empoderada da sociedade.

Ao concluir o curso de licenciatura em Geografia no ano de 2010, priorizei participar de concursos públicos para professora da Educação Básica, pois ser professora contratada por período determinado era muito difícil. Além do atraso no pagamento do salário, ainda não havia estabilidade empregatícia. Busquei a efetivação pública. Contudo, a saudade do ambiente acadêmico me incomodava, porque se havia um lugar que me fazia bem, era o ambiente universitário.

No ano de 2012, ingressei na Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Foi possível conciliar com o trabalho, já que as aulas eram oferecidas aos sábados em período integral, isto porque o programa era direcionado aos professores que atuavam na Educação Básica. A vivência nesse curso de especialização ampliou meus conhecimentos sobre Educação, sobretudo os escritos de Paulo Freire, autor de grande relevância para pensar a Educação emancipatória. Os estudos neste curso impulsionaram mais ainda a minha vontade de estudar e aprofundar meus conhecimentos no intuito de contribuir com meus alunos em suas realidades.

No mesmo ano, consegui passar no primeiro concurso público, na cidade de Mogeiro⁶. Município onde está localizado geograficamente o *lócus* de pesquisa desta tese. E onde conheci o *Dr. Josias Silvano Barros*⁷, que na época era também professor dessa instituição e compartilhávamos as inquietações vivenciadas na sala de aula. Josias proporcionou o acesso ao local de pesquisa, bem como me auxiliou a estruturar as ideias na construção do objeto desta pesquisa.

A experiência na Educação Básica do município de Mogeiro fez aflorar a minha vontade de aprofundar meus conhecimentos acadêmicos sobre as questões étnico-raciais, afro-brasileiras e africanas. Foi na sala de aula que surgiram as premissas para estudar sobre essa temática, visto que me inquietavam as discussões evidenciadas pelos estudantes quando o tema da aula era voltado para as questões de identidade afro-brasileira e africana. Os alunos de descendência africana demonstravam timidez ao se colocarem como descendentes de africanos.

⁶ Município localizado no Agreste paraibano.

⁷ É um professor humanizado, que acredita na escola pública

Então, percebi mais ainda a necessidade de pesquisar e aprofundar meus conhecimentos sobre as questões de identidade afro-brasileira e africana.

Por isso, no ano de 2013, fiz a seleção do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (UEPB), com o projeto inicial de estudar a importância da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Mas, com os estudos no programa e a leitura da realidade escolar, direcionei a pesquisa para *As memórias dos idosos quilombolas do Matão - PB como recurso didático*. Desenvolvi uma pesquisa de intervenção com o objetivo de auxiliar os professores da Escola José Rufino dos Santos a desenvolver atividades pedagógicas que valorizassem a história e cultura local a partir das memórias de idosos. Ao finalizar a dissertação, percebi que precisava avançar mais, e principalmente na minha área de atuação profissional, a Geografia.

Por isso, no ano de 2018, busquei realizar a seleção do Doutorado em Geografia, na linha da Educação Geográfica. Optei por submeter meu projeto para ser orientado pelo professor Dr. Antonio Carlos Pinheiro, visto que, ao ler suas produções científicas voltadas para a história de vida de professores da Educação Básica, percebi que seria o professor ideal para orientar o desenvolvimento de minha tese, uma vez que meu interesse era avançar mais no estudo das memórias das pessoas mais velhas do quilombo do Matão.

Assim, no ano de 2019, ingressei no curso de Doutorado em Geografia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O curso de Doutorado em Geografia, para mim, não significa apenas ter a titulação de doutora, pois entendo que é uma grande oportunidade de formação profissional. Dessa forma, entendo a necessidade de retribuir à sociedade as oportunidades que tiver nesse meu percurso acadêmico. Por esse motivo, decidi construir um objeto de estudo que contemplasse o contexto que atravessa a realidade de muitos que constituem a classe dos marginalizados e subalternos em nosso país.

Logo, a construção desta tese, intitulada *Geografias de Quilombos: memórias e histórias ancestrais do Matão-PB no contexto da Educação Geográfica*, entrelaça minhas experiências acadêmicas e profissionais, assim como apresenta os saberes e fazeres geográficos quilombolas. Entendendo que são significativos na formação escolar geográfica, porquanto esta pesquisa parte da seguinte inquietação: *Como as histórias de vidas ancestrais do Matão-PB podem servir de base e referencial para pensar a Geografias de quilombos no contexto da Educação Geográfica que valorize a identidade local?* Para responder a tal questionamento, delimitei o seguinte objetivo geral:

- Compreender como as narrativas (auto) biográficas das pessoas mais velhas do quilombo Matão-PB podem contribuir como base e referência para o fortalecimento da identidade local dos estudantes quilombolas, no âmbito da Educação Geográfica, a fim de (re)construir conhecimentos geográficos significativos sobre o quilombo.

Para alcançar a proposição deste trabalho, foi necessário firmar os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o quilombo do Matão-PB, bem como a escola da comunidade.
- Diagnosticar como o ensino da Geografia é concedido na Escola José Rufino dos Santos, na comunidade do Matão-PB;
- Refletir sobre a abordagem da realidade quilombola que o livro didático utilizado na escola do Matão-PB apresenta;
- Conhecer as histórias de vida ancestrais quilombolas a fim de identificar que conhecimentos geográficos emergem das narrativas;
- Apresentar as memórias e histórias ancestrais que constituem conhecimentos geográficos da realidade territorial do Matão-PB;
- Refletir sobre as potencialidades educativas da Educação Geográfica na perspectiva da *Geografia de quilombos* por meio de unidades temáticas.

A questão de defender as memórias ancestrais como base e referência no estudo das *Geografias de quilombos*⁸ tem como justificativa a necessidade de os alunos estudarem as especificidades geográficas de sua comunidade a partir de referências que colaborem com o fortalecimento da identidade local. Isto porque os quilombos no Brasil possuem uma expressiva importância no que se refere à resistência ao sistema escravista, mas também representam a resistência da cultura afro-brasileira e africana no território brasileiro porque, além da conquista de terras, os quilombos são formas de resistência cultural.

⁸ Considero as *Geografias de quilombos* que defendo no plural, porque ela é constituída de diversos saberes e fazeres geográficos em que se originam nas próprias experiências de vida, as quais evidenciam as especificidades geográficas do lugar por uma cosmovisão das pessoas que vivem e constroem seu território. Além disso, as *geografias* evidenciadas pelas narrativas do Matão-PB, embora tenham suas especificidades locais, também possuem similaridade sociais, culturais, econômicas e históricas com os demais territórios quilombolas brasileiros. Portanto, é um conceito que possibilita a compreensão da realidade socioespacial de outras realidades quilombolas. No quinto capítulo, será apresentada a construção e definição das *Geografias de quilombos* de maneira mais ampla.

Para isso, foi relevante a utilização da (auto)biografia não apenas como procedimento metodológico, mas também como fonte de conhecimentos. Nessa senda, as memórias ancestrais foram utilizadas na escrita desta tese desde o primeiro capítulo. Participaram as oito pessoas mais velhas do quilombo, sendo dois (02) homens e seis (06) mulheres. Cada entrevistado foi identificado por pseudônimos de negros e negras que tiveram grande relevância na constituição da resistência do povo africano e afrodescendente no Brasil, tais como: Benedito Meia Língua, Carolina de Jesus, Francisco José do Nascimento (Chico da Matilde), Hilária Batista de Almeida (Tia Ciata), Maria Firmina dos Reis; Maria Escolástica da Conceição Nazaré (Mãe Menininha); Tereza de Benguela e Ruth de Souza.

Sustentada pelo Decreto n. 5.934, que reproduz o artigo 1º da Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003, que assim dispõe: “É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos” (BRASIL, 2003, art. 1), os entrevistados Benedito, de 60 anos, Chico, de 81 anos, Firmina, de 82 anos e Ciata, de 82 anos, são considerados idosos. Porém, Ruth, de 55 anos, Menininha, de 55 anos, e Tereza, de 58 anos, ainda não possuem a idade exigida nessa normativa, embora já sejam aposentadas. Mas, com a emenda à Constituição - PEC 06/2019 -, não é mais possível considerá-las como pessoas idosas mediante a reforma da previdência.

Entretanto, independentemente da normativa, as histórias de vida narradas por Ruth, Menininha e Tereza também são memórias ancestrais, uma vez que suas histórias de vida tecem vivências e histórias contadas por seus bisavós, avós e pais. Nesse panorama, ratifico que, neste trabalho, as (auto)biografias dos entrevistados são concebidas como fontes de conhecimento tanto para o ensino das *geografias de quilombos*, bem como fundamentam a escrita desta tese.

Além das memórias ancestrais, a pesquisa também contou com a colaboração de seis professores da escola da comunidade, que, na ocasião, devido à necessidade do isolamento social decorrente da COVID-19⁹, concederam as entrevistas *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*. Todos os professores têm mais de dez (10) anos de experiência de trabalho na escola da comunidade do Matão.

Os professores foram renomeados em honra a mulheres e homens negros quilombolas que também contribuíram para o levante do seu povo, mas não tiveram o reconhecimento de sua trajetória na historiografia oficial do Brasil. Assim, os professores foram nomeados de *Dandara*, *Aqualtune*, *Luiza*, *Ganga*, *Ambrósio* e *José*. A escolha desses nomes foi no intuito de

⁹Segundo a Organização Mundial da Saúde, a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca, que têm provocado mortes em grande escala. Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde caracterizou como pandemia.

evidenciar personalidades negras quilombolas que impulsionaram a instituição de seus territórios no Brasil e que também tiveram suas histórias de vida silenciadas.

As narrativas dos professores foram importantes para conhecer como é ensinada a *geografia de quilombo* na escola, bem como a realidade escolar do Matão. Por esse motivo, as entrevistas dos professores também foram utilizadas na fundamentação das discussões escolares da comunidade.

A estrutura da tese está organizada da seguinte maneira: *no primeiro capítulo*, é realizada a discussão sobre a definição do que é quilombo. Também é evidenciado como o quilombo se torna exemplo de movimento de resistência e liberdade para as classes subalternas. Ainda apresento os principais aspectos socioespaciais do quilombo, bem como caracterizo a Escola Municipal de Ensino Fundamental I José Rufino dos Santos, instituição de ensino localizada dentro da comunidade do Matão-PB.

Já no *segundo capítulo*, apresento os percursos metodológicos utilizados desta pesquisa. Nessa seção, descrevo como realizei o mapeamento teórico das pesquisas acadêmicas que dialogam com esta tese. Exponho os procedimentos metodológicos que balizam o método (auto)biográfico, o qual foi utilizado para conhecer as histórias de vida das pessoas mais velhas da comunidade. Explico como realizei as transcrições, interpretação e textualização das narrativas dos entrevistados. E descrevo como realizei a apresentação desta tese aos professores da comunidade do Matão, além de delimitar como desenvolvi os procedimentos realizados para conhecer de que forma os professores da escola da comunidade mobilizavam o ensino da Geografia do quilombo na escola do Matão.

No *terceiro capítulo*, apresento como o ensino da Geografia do quilombo é concebida na escola da comunidade. Por isso, nessa seção, são contempladas principalmente as entrevistas dos professores, a análise das atividades propostas aos alunos, do livro didático, do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como o currículo escolar.

Já no *quarto capítulo* evidencio as histórias de vida das pessoas mais velhas do quilombo como meio de educar na perspectiva de uma Educação Geográfica antirracista alçada pelos próprios saberes que se consubstanciam na comunidade remanescente quilombola. Nesta seção, as histórias de vida expõem as relações de sujeição dos quilombolas com os fazendeiros da região, as formas de trabalho, os atos de resistência e insurgências da mulher quilombola. Também exponho as narrativas que contemplam os direitos conquistados, os benefícios por meio do reconhecimento do território enquanto comunidade remanescente de quilombo, bem

como as experiências de vida que proporcionaram a ampliação dos conhecimentos necessários à permanência do povo quilombola em seu território identitário.

No *quinto capítulo* apresento as memórias e histórias de quilombolas, as quais constituem conhecimentos geográficos da realidade do Matão. Evidencio os saberes geográficos da comunidade em que a “*Geografia da Fome*”¹⁰ se fez presente no cotidiano quilombola. Além disso, realizo reflexões sobre as potencialidades educativas da Educação Geográfica na perspectiva das *geografias de quilombos* por meio de eixos temáticos. Encerro o capítulo apresentando o conceito de *geografias de quilombos*, bem como descrevo a ideia dos eixos temáticos que constituem o termo apresentado.

Finalizo esse texto expondo como foi o processo de construção dos pensamentos e ideias na formulação do objeto de estudo desta pesquisa. Apresento as contribuições deste trabalho para minha formação profissional. Além disso, evidencio como esta pesquisa atravessa as veredas de uma escala local e reverbera a importância de tal estudo para outros territórios quilombolas.

¹⁰ Para sustentar teoricamente as interpretações e análises das experiências de vida quilombola com a fome foi fundamental o estudo de Josué Castro (1984), pois esse autor fez o mapeamento da fome no Brasil, que foi publicado no ano de 1946. Porém, suas análises também contribuem na atualidade para compreender os efeitos e causas da fome na vida do povo negro. Assim, ele se torna relevante para o estudo das narrativas do Matão, pois ele apresentou a necessidade do debate sobre a fome no país numa perspectiva contra-hegemônica. Nesse contexto, seus estudos têm consonância com as experiências de fome do povo do Matão. Logo, as similaridades entre os contextos das *Geografias de quilombos* e a “*Geografia da Fome*” contribuem com a compreensão da realidade socioespacial do povo do Matão.

CAPÍTULO I

QUILOMBO: LUGAR DE SOBREVIVÊNCIA, LUTA E EMPODERAMENTO

Uma das principais lutas das comunidades quilombolas no Brasil é a devolução das terras que lhes pertencem, pois a terra para o povo quilombola é material e simbólica, já que representa a retomada de seus direitos. “O Matão ganhou a terra? Ganhou não, apenas foi devolvido algo que já era nosso” (professor Ganga, entrevista online, março de 2021), como ressaltou o professor Ganga, que também é presidente da Associação Negra do Matão. A terra não foi doada aos quilombolas, mas é a restituição de seus direitos, de sua sobrevivência e de sua dignidade. A posse de terra para os quilombolas também é simbólica porque:

O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo, poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 2007, p. 14).

Nesse sentido, a posse de terras para o povo quilombola é o reconhecimento de sua ancestralidade e de sua identidade. Além disso, mobiliza a partir de sua territorialidade autonomia e liberdade de seu povo, pois, quando o quilombola permanece na condição de morador dos fazendeiros da região, significa submissão e exploração, mas quando a terra é restituída ao povo quilombola, representa autonomia cultural, econômica e social.

O quilombola Benedito (2020) rememorou: “Meu pai falava que era para a gente nunca sair daqui. A gente ajudava ele. E ele dizia; -como é que a pessoa deixa o que é da pessoa, para depender dos outros? Então, eu nunca tive vontade nem de viajar pra outro lugar”. O sentimento de pertencimento pelo lugar foi nutrido pelos ancestrais quilombolas a partir da sobrevivência e da necessidade de liberdade. Assim, existe o entendimento entre os mais velhos da comunidade de que é fundamental ensinar às futuras gerações a importância de viver e permanecer no quilombo.

Nessa perspectiva, Tuan (2013) compara o sentimento de lugar ao afeto que a criança desenvolve com sua mãe nos primeiros meses de vida. A terra é “[...] seu abrigo essencial, e fonte segura de bem-estar físico e psicológico”. Da mesma maneira, os quilombolas entrevistados expressaram esse sentimento por sua comunidade.

A memória de Benedito também expressa a compreensão que seu pai tinha sobre a importância de reconhecer e valorizar o seu lugar enquanto território de poder. Para ele, “morar

no que é seu é a maior coisa" (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020), e isso representa a autonomia política, econômica, cultural e identitária quilombola, já que o território:

[...] não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, M., 1999, p. 08).

Desta feita, pode-se pensar que o quilombo para o povo do Matão é constituído de sua identidade, sua cultura e sobrevivência. Sobretudo, representa o lugar de pertencimento e resistência. O uso do território representa a oportunidade de viver livre, do trabalho realizado e concretizar o empoderamento comunitário.

Por isso que, neste capítulo, exponho a definição de quilombo e reflito como este lugar se torna exemplo de movimento de resistência e liberdade para as classes subalternas. Ainda apresento os aspectos socioespaciais do quilombo *locus* de pesquisa, a comunidade remanescente quilombola do Matão. Por fim, caracterizo a Escola Municipal de Ensino Fundamental I José Rufino dos Santos. A instituição que contribui para a formação escolar das crianças da comunidade.

Portanto, este capítulo tem por objetivo caracterizar o quilombo, bem como a unidade escolar do Matão-PB. Isto porque as comunidades quilombolas têm suas especificidades culturais, econômicas, sociais e históricas, que são aspectos fundamentais para compreender a dimensão identitária do povo quilombola.

1.1 Quilombo: exemplo de luta e resistência comunitária

Os quilombos no Brasil surgiram do movimento de resistência e sobrevivência da população africana escravizada no país entre os séculos XVI e XIX. Portanto, “[...] onde houve escravidão, houve resistência” (REIS; GOMES, 1996, p. 09). Munanga (1995) define o quilombo no Brasil como:

[...] uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de difícil acesso (MUNANGA, 1995, p. 63).

Portanto, o quilombo no Brasil também é uma forma de resistência, bem como é um modelo de sociedade livre para lutar por sua autonomia política, social e cultural. Por esse motivo, a difusão de sua trajetória é marcada pelo silenciamento.

Embora não tivessem sido as únicas formas de resistência coletiva sob a escravidão, a revolta e a formação de quilombos foram das mais importantes. A revolta se assemelha a ações coletivas comuns na história de outros grupos subalternos, mas o quilombo foi um movimento típico dos escravos (REIS, 1995, p. 15).

Em razão disso, a intenção da classe colonizadora no Brasil foi extinguir esse movimento, pois, quando valorizado, o movimento seria uma forma de exemplificar que há possibilidade de liberdade e empoderamento comunitário, haja vista que o quilombo:

[...] em sua etimologia bantu quer dizer acampamento guerreiro na floresta, foi popularizada no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, atos e decretos, para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista e às suas reações, organizações e lutas pelo fim da escravidão no País. Essa palavra teve também um significado especial para os libertos, em sua trajetória, conquista e liberdade, alcançando amplas dimensões e conteúdos (LEITE, 2008, p. 965).

Como ressalta a autora, da palavra “quilombo” transbordam significados que remetem às lutas e conquistas do povo negro no Brasil, e isso ainda gera muito incômodo aos senhores exploradores da mão de obra trabalhadora no país. Como afirma Reis (1995, p. 20), “[...] da perspectiva da classe senhorial, os quilombolas obviamente constituíam um péssimo exemplo para os escravos. Daí foram reprimidos”.

Por essa razão, a classe dominante colonizadora teve a preocupação de distorcer e silenciar esse movimento para não propagar a “rebeldia” da população explorada e lhe gerar mais prejuízos, seja a partir de fugas de escravos das fazendas, ou de resistência ao sistema de exploração escravocrata, e, posteriormente, às formas de exploração da mão de obra no campo. Portanto, a intenção foi silenciar para explorar.

Nesse sentido, Moura (1987, p. 37) afirma que: “Essa perspectiva que os quilombos apresentavam ao conjunto da sociedade da época era um “perigo” e criava as premissas para reflexão de grandes camadas oprimidas”. Desta feita, pode-se pensar que as comunidades quilombolas na atualidade representam um “*perigo*” para as oligarquias agrárias, uma vez que os quilombos são territórios de resistência ao projeto de exploração e dominação das classes subalternas. E assim é um exemplo de sociedade organizada de “caráter libertário é considerado

um impulsionador ideológico na tentativa de afirmação racial e cultural do grupo” Nascimento (2018, p.211)

Para combater o “*perigo*”, foram criados mecanismos de enfraquecimento da liberdade e autonomia dos quilombos, os quais estão presentes também dentro da escola quilombola. Como, por exemplo, silenciar e inferiorizar a identidade quilombola nos materiais didáticos. Em razão disso, é tão significativo o fortalecimento da identidade local a partir das concepções de vida quilombola.

Ratts (2006, p. 53) afirma, citando Beatriz, que:

[...] Então, nesse momento, a utilização do termo quilombo passa ter uma conotação basicamente ideológica, basicamente doutrinária, no sentido de agregação, no sentido de comunidade, no sentido de luta como se reconhecendo homem, como se reconhecendo pessoa que realmente deve lutar por melhores condições de vida, desde o momento em que faz parte dessa sociedade.

Assim, difundir a realidade do povo quilombola seria um meio de motivar as minorias, e principalmente, os da etnia africana, a também resistir aos sistemas de opressão e dominação. Por esse motivo, as autobiografias dos quilombos são tão significativas para a valorização e reconhecimento identitário. Porque é um dos meios para expor os fatos e acontecimentos a partir das memórias dos protagonistas do quilombo que foram silenciados ao longo da história do Brasil para as futuras gerações.

Dessa maneira, entendo que o silenciamento dos povos quilombolas na historiografia oficial do país foi intencional para atender aos interesses da sociedade dominante e gerou grandes prejuízos para o reconhecimento e valorização da cultura e identidade quilombola. Porém, o povo quilombola é resistente; a luta continuou e continua para essa perspectiva de invisibilidade ser solucionada.

A CONAQ Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas é uma das organizações das comunidades quilombolas rurais do território brasileiro que abrange 23 estados da Federação; entre eles, contempla o estado da Paraíba. A Organização tem por objetivos:

[...] lutar pela garantia de uso coletivo do território, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável, pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização das comunidades de quilombo; por educação de qualidade e coerente com o modo de viver nos quilombos; o protagonismo e autonomia das mulheres quilombolas; pela permanência do (a) jovem no quilombo e acima de tudo

pelo uso comum do Território, dos recursos naturais e pela em harmonia com o meio ambiente (CONAQ, s.d., p. 01).

A articulação entre as comunidades é algo que vem contribuindo com o processo de reconhecimento dos direitos quilombolas. Além disso, colabora para minimizar a invisibilidade que foi estabelecida no processo histórico das comunidades.

As organizações sociais quilombolas têm conseguido avançar e tomar outras proporções. Como, por exemplo, o reconhecimento do seu território enquanto território mediante ao Decreto n. 4.887/2003, que regulamenta o artigo 68, das Disposições Transitórias da Constituição Federal, a garantir que:

A caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade, entendendo-as como grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003, art. 68).

Esse decreto é muito importante para o reconhecimento identitário e territorial quilombola. Porém, apenas ele não é suficiente para reverter as perversidades promovidas para com o povo quilombola. Apenas a “autodefinição da própria comunidade” não garante ao cidadão quilombola o reconhecimento e a sobrevivência de sua comunidade. tendo em vista que a ideia de quilombo foi difundida pela historiografia oficial com destaque apenas para as marcas de opressão e, principalmente, inferiorizando a cultura e identidade do povo negro.

A partir dessa premissa, é essencial que as histórias de vida das pessoas mais velhas de comunidade quilombola sejam difundidas no espaço escolar, porquanto é uma das possibilidades de desvelar as narrativas de concepção eurocêntrica e dominante que foram construídas para inferiorizar e neutralizar as comunidades quilombolas no Brasil.

A memória coletiva e individual, quando concebida como fenômeno social, promovem interpretações e textualizações culturais e identitárias quilombolas, pois a memória não é indissociável da coletividade. Como ressalta o sociólogo francês Maurice Halbwachs:

A memória individual não está inteiramente isolada, fechada num homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade. Mas, ainda o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos, que são as palavras e as ideias que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (HALBWACHS, 2006, p. 58).

Na esteira de tais considerações, entendo que a memória é construída em grupo, mas também, é sempre um trabalho do sujeito. Portanto, reitero, neste momento de escrita textual, que as memórias (autobiografias) das pessoas mais velhas da comunidade do Matão são referências que permitirão às futuras gerações (estudantes) quilombolas compreender o seu lugar a partir de uma realidade concreta, da cosmovisão de quem vivenciou o lugar com os seus sentidos, ressignificar os saberes necessários numa perspectiva de emancipação coletiva quilombola.

Assim, dentro dessa lógica, Tuan (2013, p. 29) afirma que “Um objeto ou lugar atinge a realidade concreta quando nessa experiência com ele é total, isto é, mediante todos os sentidos, como também com a mente ativa e reflexiva”. O quilombo, para o povo do Matão, está intimamente relacionado ao sentimento de liberdade. Como ressaltou Benedito: “Se a gente vai um passeio na cidade hoje, quando chega lá tem que ficar trancado. Que tem bandido demais. Eu, graças a Deus, não fui criado nisso. Quando criança, eu era livre. Aqui a gente vive livre, é muito bom, não sabe?” (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Ao recordar como vivia quando criança, o entrevistado Benedito menciona como as pessoas na atualidade na cidade precisam ficar presas em seus próprios lares devido à violência urbana. Consequentemente, ele destaca o sentimento de gratidão que tem por sua vida na infância ter sido de liberdade, bem como por hoje viver livre em sua comunidade.

A partir dessa assertiva, compreendo que o Matão representa liberdade para seu povo. O viver livre citado por Benedito remete ao período de infância, que coincide com o controle e o poder dos fazendeiros da região sob a terra e as administrações públicas, bem como a atualidade, em que o povo do Matão tem a garantia de seus direitos mediante a Lei.

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), garante às comunidades de quilombolas o direito à propriedade de suas terras. O artigo 68 que assegura que: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, art. 68). Esse artigo assegura aos remanescentes de quilombolas a garantia de viver livre em sua terra, algo que foi conquistado com muita luta dos movimentos sociais quilombolas. Foi necessária a articulação política dentro das comunidades, bem como entre os quilombos constituídos no território brasileiro.

Retorno a destacar as relevantes ações da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), que tem um papel muito significativo nesse processo de empoderamento territorial quilombola, uma vez que a CONAQ é uma

entidade criada pelas comunidades para mobilizar a luta política por seus direitos no país. É por meio de suas articulações que o povo quilombola tem maior possibilidade de ter a garantia de seus direitos. Desse modo, os movimentos sociais negros têm uma coparticipação importante na restituição dos direitos quilombolas. Além disso:

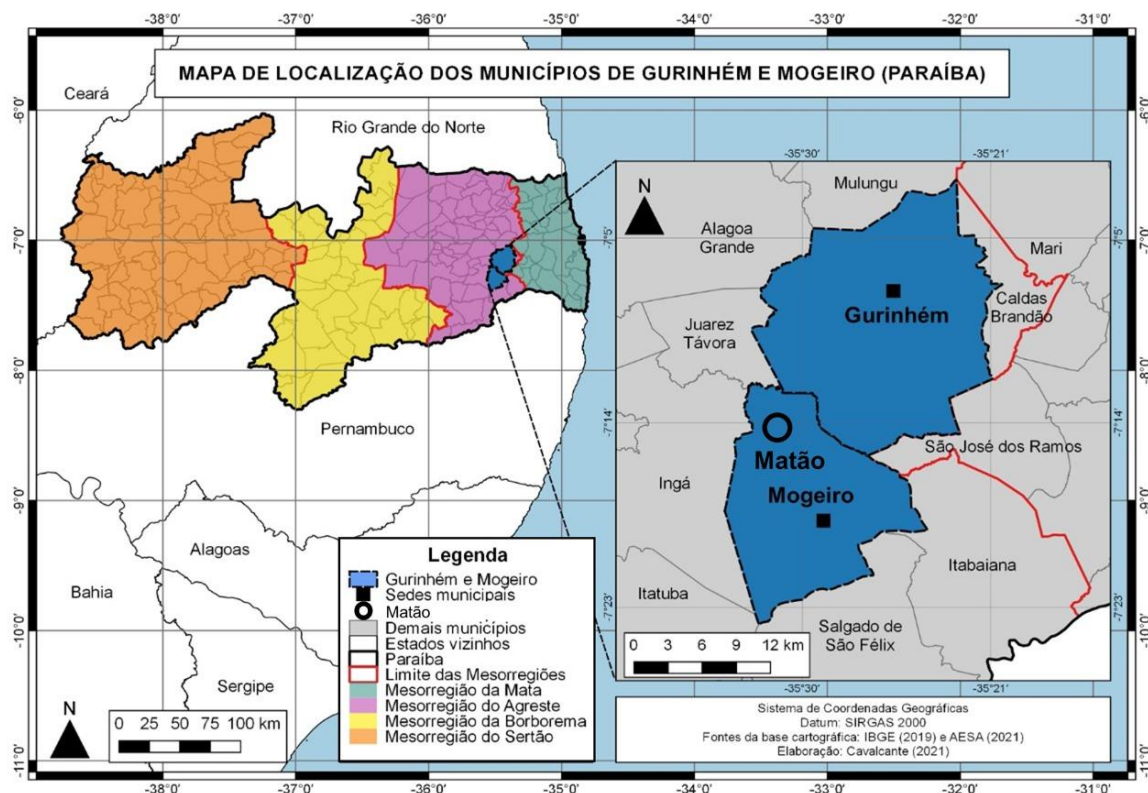
Os movimentos sociais negros vêm paulatinamente recuperando essas experiências por meio de uma pauta especificamente negra, e, nos anos 30 do século XX, isto se traduziu na Frente Negra Brasileira, a mais importante organização dentre tantas que existiram na luta contra o racismo. No século XXI, as noções se ampliam e o quilombo ressurgiu como uma forma de denunciar a continuidade da ideologia do embranquecimento e a exclusão dos negros do projeto republicano de modernização do País (LEITE, 2008, p. 968).

Considerando a afirmação da autora, destaco a importância do quilombo enquanto movimento social negro, bem como a relevância das articulações sociais negras através das entidades na esfera federal e estadual no empenho de garantir o direito à terra, liberdade e sobrevivência da população negra no Brasil. Por essa razão, defendo que as experiências de luta e conquistas (as memórias) quilombolas sejam compartilhadas no âmbito escolar como instrumento de formação cidadã e de valorização identitária negra.

1.2 Quilombola do Matão-PB: localização, certificação e luta

A territorialidade é uma questão presente no cotidiano do povo quilombola, isto porque é “[...] 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. 03). Na comunidade do Matão, as questões de território também estão intrinsecamente relacionadas à identidade. Atualmente, a comunidade está vivenciando um processo de transição de identificação de território em relação ao município pertencente. De acordo com Conga (Conga, entrevista narrativa, março de 2020), que também é presidente da Associação da Comunidade Negra do Matão, embora a comunidade esteja localizada geograficamente no município de Mogeiro, no Agreste paraibano, a comunidade vem sendo administrada politicamente por muitos anos pela administração pública de Gurinhém, município que faz limite com Mogeiro, como retrata a Figura 01.

Figura 01 - Recorte espacial do Quilombo do Matão-PB.



Fonte: IBGE (2010). Elaboração: Gabriel de Paiva Cavalcante.

Ao observar a Figura 1, é possível identificar que, de fato, a comunidade quilombola do Matão está localizada dentro do território delimitado como município de Mogeiro. Contudo, segundo os colaboradores da pesquisa, o Matão passou a ser administrado por Gurinhém a partir do interesse dos quilombolas, uma vez que os gestores de Mogeiro no final da década de cinquenta (50) não promoviam ações políticas para o povo do Matão. Como narrou Tereza:

[...] Aqui é Mogeiro, do outro lado da serra é Mogeiro. Olhe, pode o povo saltar para um lado, saltar para o outro. Que aqui é Mogeiro. Aqui o que houve só foi a gente mesmo que não tinha recurso nenhum de Mogeiro. Porque a gente aqui era e ainda somos um povo carente. A gente tinha nossos territórios de morar que são nossos, mas só onde a gente mora. Mas a gente trabalha nas terras dos outros. [...] E então, os documentos desse povo mais velhos era de Mogeiro. Mas também nesse povo mais novo também. Eu tenho filhos que são registrados em Mogeiro porque Gurinhém não deu. Teve que ir para o município de Mogeiro. Aí então veio um prefeito de Gurinhém, Jorge Ribeiro, ainda hoje ele é vivo. Ele viu a carência da gente, viu as necessidades da gente. E então, perguntando umas coisas que não tinha aqui. Aqui a gente não tinha escola, aqui a gente não tinha barragem para pegar água, não tinha cisterna. Aí então ele se comprometeu. Ele disse: - se eu ganhar, mas também se eu não ganhar eu cumpro com meus deveres. Eu construo o grupo escolar, a barragem e coloco a rede de energia. Mas sabemos que não fizeram com dinheiro deles, porém teve a boa vontade de puxar as coisas para nossa comunidade (Tereza, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Tereza explica entender que geograficamente a comunidade do Matão está localizada no território do município de Mogeiro. Tereza também relatou que os documentos de identificação de seus antepassados são de registro civil da cidade de Mogeiro e expõe que alguns de seus filhos também têm os documentos como pertencentes ao núcleo administrativo de Mogeiro. A quilombola ainda explica que, a seu ver, a administração política não foi realizada com recursos financeiros do próprio político, mas que é importante que tenha tido o interesse de promover as ações para sua gente.

O candidato a prefeito de nome Jorge Ribeiro Coutinho¹¹, mencionado por Tereza, constituía a família de políticos que manifestava domínio administrativo público dentro do estado da Paraíba, já que:

[...] esta uma família de usineiros, das mais tradicionais do estado. O governador, na época, era Flávio Ribeiro Coutinho: tio de Jorge Ribeiro Coutinho e dos deputados João Úrsulo Ribeiro Coutinho (federal), Flaviano Ribeiro Coutinho Filho (estadual) e Luiz Inácio Ribeiro Coutinho (estadual) (BEZERRA, 2014, p. 108-109).

Essa família tinha o interesse de permanecer nos cargos políticos administrativos, assim como de ampliar seu domínio político no território da Paraíba. Considerando tal conjuntura, é possível compreender a motivação política do candidato Jorge Ribeiro Coutinho em se comprometer com o povo do Matão. Ao promover as ações políticas para a comunidade, teve como consequência a mudança de domicílio eleitoral, bem como maior apoio à sua campanha à prefeitura do Município de Gurinhém.

Assim, por meio desse acordo, a comunidade foi beneficiada com a construção do Grupo Escolar, a instalação de rede de energia elétrica e a construção de uma barragem. Portanto, a adesão da comunidade à administração pública de Gurinhém foi de interesse do povo do Matão, mas também da família Ribeiro Coutinho.

No contexto administrativo atual, o povo do Matão tem demonstrado insatisfação com a administração pública de Gurinhém, mas esse município ainda permanece com todas as questões administrativas do quilombo. Inclusive, a educação para os estudantes do Matão é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Gurinhém. Tanto o Ensino Fundamental I, que é

¹¹ Segundo Mariano (2015), em 1958 o município de Gurinhém foi desmembrado do município de Pilar, para a organização burocrática administrativa do município. Jorge Ribeiro Coutinho foi nomeado como primeiro prefeito do município. Sua administração nesse período foi de dez meses. Na sequência, em 1959, foi eleito seu parente José Waldomiro Ribeiro Coutinho e, em 1964, Jorge Ribeiro é eleito como prefeito. O município de Gurinhém obteve sua emancipação política administrativa por meio dos interesses da Família Ribeiro Coutinho.

oferecido na escola da comunidade, quanto o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio são viabilizados nas escolas públicas da cidade de Gurinhém.

Porém, segundo o professor Ganga, a população está insatisfeita com o gerenciamento dos serviços públicos da prefeitura de Gurinhém para com a comunidade. Dessa maneira, no início do ano de 2021, os quilombolas, através da associação, estabeleceram diálogo com a administração pública do município de Mogeiro na intenção de a comunidade voltar a ser assistida pela administração pública desse município. A prefeitura demonstrou interesse e providenciou máquinas para abrir os caminhos entre a comunidade e a cidade.

Contudo, os serviços públicos (educação, saúde, infraestrutura, entre outros) do Matão ainda continuam sendo de responsabilidade da administração da prefeitura de Gurinhém. O professor Ganga relatou:

Nós iniciamos o processo de discussão através da associação da comunidade, esse mês para o território da comunidade passar a pertencer ao município de Mogeiro. É um assunto que vamos retomar sempre para fazer os encaminhamentos necessários. É... Já socializamos essa discussão com a comunidade, mas isso fica a critério de cada família. Isso será feito gradativamente, a partir de cada um for fazendo sua parte. Mas uma das grandes questões que estamos aguardando também é a questão do censo demográfico populacional do próximo ano aonde é, de fato é... a população de fato será contada para o município de Mogeiro. Mas algumas famílias já estão antecipando essa transferência residencial. Embora geograficamente a comunidade esteja localizada no município de Mogeiro, mas há necessidade da conscientização por parte das famílias. Mas embora boa parte das famílias já estão fazendo isso (Professor Ganga, presidente da Associação. Diário de campo, 2021).

A identificação territorial para o povo do Matão ultrapassa a extensão territorial, pois “[...] trata-se de uma identidade em que um dos aspectos fundamentais para sua estruturação está na alusão ou referência a um território, tanto no sentido simbólico quanto concreto” (HAESBAERT, 1999, p. 178). Logo, é notável que os quilombolas não aceitam a mau administração com os serviços públicos para com sua população.

Segundo Barros (2015 *apud* GRÜNEWALD 2011, p. 90-91), a “[...] denominação Matão se refere a uma área bem mais ampla que a comunidade de remanescentes quilombolas, a qual se estende da fazenda Matão, que se localiza próximo ao município de Ingá-PB”. Este espaço é conhecido pelos habitantes da comunidade como “Matão de Dona Rosita”. Já o espaço que ocupa a comunidade quilombola é conhecido na região como “Matão dos negos” ou

“Pirauzinho dos Negos¹²”, nome pejorativo usado por habitantes de outras localidades construídas por viés racista.

O povo de fora chama aqui de Pirauzinho dos Negos, né? **Mas é o pessoal de fora. Mas a gente aqui toda vida foi do Matão.** Quando eu era criança, meu pai mermo não falava em racismo e nem em preconceito. Fazia de conta que não existia. Agora esse entendimento que existe começou de uns anos atrás para cá. Meu pai falava direto que era para respeitar o **major**¹³, o **coroné**. Tinha que ter um grande respeito e consideração com esse povo (Ruth, entrevista narrativa, março de 2020).

Nessa narrativa, Ruth expõe as ações racista que seu povo precisou enfrentar em seus cotidianos, porque algumas pessoas de comunidades vizinhas já cometiam o ato racista ao pronunciar com relação ao povo do Matão o “*Pirauzinho dos Negos*”. Para a quilombola, ser identificada com essa nomenclatura era um meio de inferiorizar seu lugar e sua etnia. Por outro lado, ser identificada como quilombola do Matão é motivo de orgulho.

O nome Matão é associado à Mata que abrangia o território, mas, com as explorações dos fazendeiros dentro desse território, atualmente a vegetação se concentra apenas nas áreas de serra, como retrata a Figura 02:

Figura 02 - Cobertura vegetal do Matão-PB.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

¹² Segundo Ruth (2020), esse era o um nome pejorativo utilizado pelos habitantes das comunidades vizinhas para se referir ao povo do Matão, Pirauzinho era concebido como o nome do lugar do povo quilombola do Matão.

¹³ A descrição do significado da palavra para o povo do Matão consta no “**Glossário: Vocabulares quilombolas Matão-PB**” (Cf. Apêndice V).

A comunidade ainda possui vegetação nativa. Porém, as áreas de posse dos fazendeiros da região que fazem limites com o território do quilombo foram desmatadas. Como pode ser visualizado na Figura 02, o acesso à comunidade é realizado por estradas que atravessam as terras dos fazendeiros da região. Os proprietários de maior extensão territorial utilizam as terras na atualidade para a criação extensiva de animais. O povo do Matão continua utilizando as suas terras para moradia e a produção da agricultura familiar.

O Matão está localizado em uma área entre serras, como pode ser observado na Figura 2. Como expõe a figura, as casas do Matão se concentram em uma área entre serras¹⁴. Segundo Benedito, seu pai lhe contava que a escolha desse lugar para morar por seus antepassados foi porque era uma área que ficava escondida entre as serras e dentro da mata fechada. E assim, era evitada a chegada dos capitães do mato¹⁵. Hoje, com o desmatamento provocado pelos grandes proprietários rurais da região, é possível visualizar a comunidade em sua parte Oeste, quando se chega à altura do 103 km na BR 130, rodovia que liga a capital João Pessoa à cidade de Campina Grande no Agreste paraibano.

A Leste e ao Norte, não é possível visualizar a comunidade devido às serras que ficam em seu entorno. Essas serras são muito importantes para o povo do Matão, pois, além dessa função de abrigo e proteção para seus antepassados, os recursos naturais constituintes nessas áreas de altitude elevada contribuíram para a sobrevivência e a resistência do povo do Matão. Desse lugar, extraía-se madeira, frutas nativas, plantas medicinais, entre outros.

Figura 03 - Imagem aérea da comunidade do Matão-PB.



Fonte: Arquivo pessoal do presidente da Associação Negra do Matão-PB.

¹⁴ Essas serras são popularmente chamadas de serra do Matão e/ ou serra da Mata.

¹⁵ Clovis Moura (2014) descreve como pessoas responsáveis por capturar os escravos que fugiam das fazendas.

Por meio da Figura 02, é possível visualizar que as serras que constituem o território do Matão ainda possuem grande extensão de cobertura vegetal nativa. Contudo, pelo fato de a comunidade ter passado longo período com o seu território limitado apenas para moradia, a maioria dos quilombolas foi obrigada a cultivar nessas áreas de serras. Mesmo enfrentado dificuldades de desenvolver a produção agrícola, já que o solo é raso e pedregoso, os quilombolas têm muito apreço a essas serras, haja vista que esse lugar contribuiu para sua existência e resistência.

Acerca das questões de racismo para com o povo do Matão, Ruth recordou que, no período da sua infância, seu pai não alertava sobre as perversidades que o racismo provocava. Ao rememorar sobre a infância, a entrevistada ressalta que seu pai não discutia com a família a existência do racismo. Ou seja, a percepção sobre as ações racistas dentro da comunidade não era evidenciada para as crianças. Porém, todos no quilombo eram alertados sobre a necessidade de respeitar as ordens do “coroné” fazendeiro para não sofrer perseguições.

O povo do Matão conquistou o reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola em 17 de novembro de 2004 pela Fundação Cultural Palmares (FCP)¹⁶. De acordo com o presidente da associação, a união do povo da comunidade a partir da associação foi essencial no processo de reconhecimento.

Grünwald (2011) também afirma que a criação da associação de moradores do Matão se deu com a chegada do casal Luiz Zandra e Francimar Fernandes de Souza Zandra, da Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes da Paraíba (AACADE-PB). A ocasião impulsionou a luta pelas políticas públicas junto à administração política da cidade de Gurinhém, bem como no movimento de reconhecimento da comunidade junto à Fundação Palmares.

Grünwald (2011, p. 100) ainda ressalta: “Notamos ainda que são os jovens com educação na cidade que estão conduzindo o movimento de regularização do quilombo”. Portanto, o engajamento da juventude do Matão foi decisivo para o reconhecimento e regulamentação do território enquanto comunidade remanescente de quilombo. O processo formativo desses jovens na família, na escola e nos movimentos foi essencial nos enfrentamentos das lutas por seus direitos. Logo, as novas gerações da comunidade eram grandes expectativas para o empoderamento quilombola, como relatou um dos professores do Matão.

¹⁶ Cf. Anexo I.

Eu tenho grande esperança de nossas crianças, porque assim, essa geração vem aí. É uma juventude que já tem uma concepção diferenciada da juventude anterior. Já uma juventude que tem acesso à tecnologia, já temos jovens que já estão se formando nas universidades, coisas que antes eram impossíveis acontecer. Então, a juventude do Matão é uma juventude esclarecida, que tem novos conhecimentos, tem uma visão de mundo mais ampla, é uma juventude que conhece seus direitos e sabem como reivindicar isso, direitos individuais e sociais coletivos. Hoje em dia, nossos jovens já representam a nossa comunidade em alguns eventos, palestras, reuniões, formações. Para você ter uma ideia, no meu tempo, a nossa comunidade oferecia muitos membros para dar palestras para formar outros jovens de outras comunidades e isso ainda perdura até hoje. Tem muitos jovens que saem, socializam com outras comunidades, que é importante. Então hoje essa juventude de fato está de fato chamando a responsabilidade para si. Não, somos nós, vamos continuar o nosso legado, partindo do princípio da coletividade. Ninguém é maior que ninguém, juntos somos mais fortes! (Professor Ambrósio, entrevista on-line, março de 2021).

Nesse sentido, o professor quilombola Ambrósio tem a percepção de que os jovens da comunidade estão vivenciando um processo evolutivo de conhecimento e isso está evidenciado nas conquistas realizadas por esses jovens que representam força, entusiasmo, resistência e conhecimento para as futuras gerações tanto do Matão como também de outras comunidades quilombolas. Ainda no relato de Ambrósio, é possível apreender o sentimento de orgulho pelas ações e posicionamento dos jovens da comunidade. Portanto, o empenho dos jovens, o suporte dos agentes da Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes da Paraíba e da associação da comunidade resultaram na certificação da comunidade.

Além deles, o Relatório Técnico e Delimitação (RTID), realizado no ano de 2008, coordenado pelo Professor Rodrigo de Azeredo Grunewald, em convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Fundação Parque Tecnológico da Paraíba (PaqTcPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) foi determinante para a concretização do reconhecimento da comunidade. O decreto de número 4.887, de 20 de novembro de 2003, tem como instrução a necessidade de um parecer antropológico para regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

Segundo o professor Ganga, o território do Matão era limitado a 24.5097 hectares, onde estão situadas 42 famílias. O docente afirmou que “[...] começou a sair a ampliação da área que tanto nós pleiteamos, ganhamos uma parte da área, que foi de 117 hectares, que já foi anexada à área da comunidade” (Professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021). Para a população da comunidade, essa conquista foi muito significativa. Uma vez que, as terras anexadas serão utilizadas para a atividade agrícola que é a principal atividade econômica praticada dentro da comunidade.

A ampliação do território do Matão é muito relevante para a comunidade, visto que apenas com o território de 24.5097 hectares o povo da comunidade não tinha onde desenvolver as atividades agrícolas, principal atividade econômica dentro da comunidade. “Outra mesmo, a gente morando no que era da gente, mas era quase igual escravo desse povo. Porque a gente toda vida dependia de trabalhar nas terras deles. Quando era criança, eu tinha medo dos fazendeiros” (Benedito, entrevista narrativa, março 2020).

A memória de Benedito (2020), evocada nesse excerto da sua narrativa, ressalta como a terra representa a independência quilombola, visto que a necessidade de trabalhar nas terras dos fazendeiros da região o obrigava a aceitar as formas de exploração dos fazendeiros. A dependência da terra para desenvolver as atividades agrícolas submetia os quilombolas a aceitar as regras e ordens dos latifundiários da região, embora eles não tivessem título de autoridades.

O poder visa o controle e a dominação sobre os homens e sobre as coisas. Pode-se retomar aqui a divisão tripartida em uso na geografia política: a população, o território e os recursos. Considerando o que foi dito sobre a natureza do poder, será fácil compreender por que colocamos a população em primeiro lugar: simplesmente porque ela está na origem de todo o poder. Nela residem às capacidades virtuais de transformação, ela constitui o elemento dinâmico de onde procede a ação (RAFFESTIN, 1993, p. 58).

Ao fazer a analogia com a ideia do autor, posso afirmar que o poder dos fazendeiros exercido sobre o território quilombola determinava o controle sobre as oportunidades de sobrevivência do quilombo, haja vista que havia dependência da terra para a atividade da agricultura, que fragiliza a autonomia quilombola. Por isso, é tão significativa a restituição das terras para a comunidade.

O arrendamento de terras dos fazendeiros da região foi um dos fatores que também contribuiu para que muitos da comunidade migrassem para a cidade, principalmente a capital João Pessoa, em busca de empregos.

[...] os que foram buscar empregos urbanos em Natal (RN) ou, principalmente, em João Pessoa (PB), trabalham durante a semana nestas cidades, mas voltam para o Matão aos fins de semana, onde tem casas com esposas e filhos, são considerados como membros da comunidade. Alguns inclusive têm pequenos roçados na região, onde trabalham aos finais de semana no retorno para casa (GRÜNEWALD, 2011, p. 97).

Daí a importância da ampliação do território, porque a agricultura familiar é a principal atividade econômica do quilombo. Mesmo que a atividade da agricultura familiar não seja

suficiente para a sustentabilidade econômica da comunidade, devido às questões climáticas da região. Como narrou Ruth:

[...] Então, muitos de nós nunca saíram para trabalhar fora. Mas esses rapazes mais novos, que precisam das coisas, precisam sair. Porque os pais não podem dar. Os jovens começaram a trabalhar na agricultura, mas viram que a agricultura não estava dando. Não dava uma renda de nada para eles. Ter as coisinhas deles, comprar uma roupinha, comprar um calçadinho para eles. E quando eles viram que não dava nada, então decidiram ganhar o mundo e trabalhar fora. Onde minhas irmãs mermo foram embora para o Rio de Janeiro. Agora meu pai falou muito, reclamou muito, porque eles foram para Rio. Mas também o ano fraco de chuva, não deu para lucrar. Aí começou os anos fracos de chuvas, aí eles pegaram e foram embora. E por aí foram se desgostando e não ficaram mais na agricultura (Ruth, entrevista narrativa, em março.2020).

A terra tem uma representatividade significativa na vida dos quilombolas. Como Ruth se lembrou do movimento migratório que seus irmãos foram obrigados a realizar, mesmo contra a vontade de seus pais, visto que sempre eles aconselhavam os mais jovens a trabalhar na terra e a permanecer no seu território. Porém, além de a posse da terra ser difícil, já que nesse período a comunidade ainda não era reconhecida como quilombo, havia dificuldades climáticas da região.

Esse contexto faz refletir que, mesmo com a ampliação da terra para desenvolver as atividades agrícolas, fazem-se necessários investimentos em políticas públicas que garantam ao povo quilombola sua manutenção e sobrevivência em seu território, porquanto, para desenvolver atividades agrícolas, são necessários investimentos financeiros. Como mencionou o professor Ganga: “Nós precisamos da terra para trabalhar e também de políticas públicas que auxiliem o agricultor a manter seu roçado, como a distribuição de sementes” (Professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021). Diante dessa afirmação, é relevante destacar que a produtividade agrícola, principal atividade econômica do Matão, precisa do apoio das políticas públicas para garantir a existência da agricultura familiar no quilombo.

Ao constatar essa conjuntura, o povo quilombola, ao lutar pelo direito ao seu território, reconhece sua identidade e sua trajetória de vida silenciada e distorcida pela sociedade colonizadora.

Quando uma comunidade quilombola se organiza e reivindica seus direitos sobre um território ancestral, quando ela luta para se territorializar, ela está negando o lugar marginal que lhe havia sido designado pela sociedade abrangente, seja por grandes empresas privadas... seja pelo próprio poder público que lhe impõem unidades de conservação ambientais estabelecendo uma nova territorialidade, esta de cima para baixo (SILVA, S., 2011, p. 07).

Nesse reconhecimento de direitos à terra diretamente, o povo do Matão também reconhece sua identidade cultural, pois um dos critérios de reivindicação ao território é o autoconhecimento de sua identidade, como estabelece o Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003, no Art. 2º, em seu inciso 1º: “Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade” (BRASIL, 2003, art. 2). Portanto, o reconhecimento identitário quilombola também assegura seu direito à terra.

O quilombo reaparece como uma das muitas formas de resistência, como um tipo de guerrilha, bem como todas as ações e reações dos negros no cotidiano, antes e após a abolição. A noção de território como base geográfica e como espaço necessário à sobrevivência de negros, possibilitou uma certa tendência, desde então, a interpretar todos os tipos de lugares habitados por estes, como espaços de resistência no interior da sociedade branca racista (LEITE, 1991, p. 40).

Assim, a posse do território representa a existência quilombola, tanto pela necessidade de sobrevivência econômica, já que a comunidade depende da terra para produzir, mas também é através da posse de seu território que o povo do Matão tem a oportunidade de sua existência cultural e identitária livre.

O professor Ganga também informou que o abastecimento de água acontece por cisternas que acumulam água das chuvas e, quando não chove, são abastecidas com carros-pipa. Há também na comunidade poços artesianos que dão um suporte à água de uso geral. Há também alguns mananciais d'água, porém durante o ano não conseguem dar suporte de abastecimento, pois as chuvas nos últimos anos estão ocorrendo de maneira irregular.

A comunidade também não tem o serviço de transporte público. Quando surge a necessidade de ir até a cidade de Gurinhém ou à capital João Pessoa, faz-se uso de transportes próprios (aqueles que possuem motocicletas e carros) ou de caronas no ônibus escolar. Na comunidade, também não existe posto de saúde, apenas um agente comunitário de saúde. Quando necessitam de atendimentos especializados, as pessoas recorrem aos serviços médicos da cidade de Gurinhém ou à capital João Pessoa.

Diante desse cenário, os moradores do Matão compreendem que necessitam ter acesso aos serviços públicos, que é seu direito enquanto cidadãos. Esse pensamento foi sendo construído através das reuniões e formações por meio da associação da comunidade e dos movimentos e formações promovidas pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.

1.2.1 Consolidação política do quilombo: Associação da Comunidade Negra do Matão

A Associação da Comunidade Negra do Matão foi fundada no ano de 2006. Segundo o professor Ganga presidente, atualmente é constituída por cinquenta 50 membros. As reuniões acontecem sempre no segundo domingo de cada mês. Os encontros geralmente não são abertos ao público externo. Quando há presença de pessoas de outras comunidades, é necessário agendar com antecedência. O mandato da gestão da associação tem alternância a cada dois anos, a partir de escolha democrática dos seus membros.

O professor também afirmou que, em 2021, o estatuto passará por atualização, pois algumas metas e objetivos precisam ser inseridos. “Inclusive, a nossa preocupação com a Educação na comunidade precisa ser colocada em pauta. E outros retirados, como a reivindicação das terras para a produção agrícola da comunidade, que já foi alcançada” (Professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021).

Grünwald (2011, p. 99) afirma que: “[...] a criação da Associação na Comunidade Negra do Matão foi fundamental para a consolidação da noção política de comunidade hoje referida por muitos dos habitantes da comunidade”. De fato, quando cheguei à comunidade para desenvolver a pesquisa, percebi que as associações, assim como a escola, possuem uma representação política muito forte para o quilombo, pois todas as decisões da comunidade são colocadas em plenária na associação.

A associação é um lugar de referência para a comunidade, pois é nesse espaço que acontecem as reuniões para a tomada de decisões, batizados, casamentos, celebrações religiosas (católicas), cursos de formação para os jovens da comunidade, entre outros eventos. Além disso, a organização comunitária parte diretamente do que rege o estatuto da associação, como, por exemplo, o direito à terra do quilombo. Segundo o estatuto da associação, só tem direito à terra a pessoa que permanecer na comunidade. Elas podem se casar com pessoas de outros lugares; porém, têm que permanecer morando dentro da comunidade. Caso saiam para residir em outro lugar, perdem o direito à terra.

Ao mencionar a ampliação do território da comunidade, o presidente da associação, que também já foi diretor e professor da escola do Matão, relatou como é relevante as crianças e jovens da comunidade saberem a importância dessa terra para a sobrevivência da comunidade, bem como as condições de direitos ao tomar posse das terras. Ele afirmou:

E esses pequenos precisam compreender isso. O Matão ganhou a terra? Ganhou. Não, apenas foi devolvido algo que já era nosso. E a gente precisa se apropriar desses

espaços para deixar com a nossa marca. E assim se empoderar mesmo desses espaços. Porque também é nosso. Ah, porque foi terra de fulano, de beltrano. Isso não nos interessa no momento. Foi devolvido uma parte nossa. Que, na verdade, não era nem para ter sido tomado. Mas já fizeram ao longo da história e a gente está conseguindo trazer isso. Que esses mais novos se apropriem disso também. Até porque para saber dentro desse espaço que estamos somando agora o que vai ser feito com ele (Professor Ganga, entrevista narrativa on-line, março de 2021).

Nesse relato, o líder quilombola demonstra sua preocupação diante do posicionamento das futuras gerações da comunidade em relação à garantia de seus direitos à terra, bem como das tomadas de decisão de uso da terra. Segundo ele, isso é muito discutido nas reuniões da associação, pois é muito importante nesse processo formativo, porque foi a partir de sua constituição que o povo do Matão ampliou seus conhecimentos e se organizou em prol da luta pelo reconhecimento de seu território como Comunidade Remanescente Quilombola. Nessa mesma perspectiva de reconhecimento e valorização do seu lugar, Benedito afirmou:

Minha vontade mesmo é ver meus filhos tudo nos seus cantos. Antes de morrer, quero deixar cada um nos seus cantinhos. Porque para mim foi grande coisa que meu pai deixou, um lugar onde eu morar. Porque eu vejo quem mora em fazenda dos outros, em casa de aluguel como é. Por isso que eu nasci e me criei aqui. Eu só saio daqui quando eu morrer, somente! Eu vou viver aqui até a morte, porque acho muito bom aqui. Fazer, como diz o ditado, eu tenho orgulho de morar aqui. Porque eu tenho andado por uns cantos por aí que minha nossa senhora! Não me agrada não. Eu não deixo isso aqui por cidade nenhuma. Quando eu vou à cidade, fico agoniado. Eu vou à cidade quando tenho que resolver alguma coisa (Benedito, entrevista narrativa, em março de 2020).

O relato de Benedito evidencia seu sentimento de pertencimento ao lugar. A terra, para o entrevistado, é uma herança valiosa que seus antepassados deixaram. Ele tem o entendimento de que é difícil ser morador das fazendas, uma vez que a sua autonomia e liberdade são extintas pela dependência da moradia dos latifundiários. Além disso, o quilombola expressa em sua narrativa seu orgulho de pertencer ao quilombo e o valoriza como lugar de pertencimento.

Nessa perspectiva de pertencimento, Tuan (2013, p. 203) assevera que sentir um lugar “[...] é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais, como a hora do sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar. Sentir um lugar é registrado pelos nossos músculos e ossos”. Assim, o lugar é indissociável da identidade quilombola. Por isso, é importante pensar e refletir sobre a importância do quilombo enquanto valorização e reconhecimento identitário, considerando as percepções e conhecimentos das pessoas que constituem a comunidade.

Ser quilombola, para as pessoas mais velhas do Matão, representa resistência, luta e conquista. Como relatou Ruth: “[...] Minha filha, esse lugar para mim é tudo. Foi aqui que nasci, me criei, tive meus fios tudinho. Trabalhei para ter minhas coisas. Essa terra é boa demais. Aqui vivo bem, Graças a Deus” (Ruth, entrevista narrativa, março de 2020). Para Ruth, o quilombo é um lugar que representa sua liberdade e seu empoderamento. Quando ela menciona que nasceu na comunidade, ressalta a relação direta com a identidade quilombola. Além disso, orgulha-se de ter firmado sua família no quilombo. Diante de tais considerações, o Matão é um lugar que significa família, trabalho e bem-estar para seu povo.

Portanto, foi dentro do Matão que as pessoas construíram sua *forma* de ser e viver. Tuan (2013, p. 69) afirma que:

[...] lugar pode significar mais do que o espaço físico: sugere espaciosidade. [...] Espaciosidade está intimamente associada com a sensação de estar livre. Liberdade implica espaço, significa ter poder e espaço suficientes para atuar. Estar livre tem diversos níveis de significados.

Daí a importância da espaciosidade para as comunidades quilombolas, que lutam por sobrevivência e liberdade. É dentro do seu território que o povo do Matão tem seu o sentimento de aconchego, que se reconhece como pertencente ao mundo da natureza e à vida das pessoas. O quilombo, para o povo do Matão, representa não apenas sua moradia, seu habitat, mas também onde suas histórias de vida estão marcadas nas árvores, nas casas, nas cercas e no cheiro da terra. A comunidade, para povo do Matão, vai além do abrigo. Representa sentimentos e emoções. Pois é nesse lugar que os quilombolas encontram o apoio de seus familiares e são reconhecidos e valorizados como homens e mulheres de coragem, sabedoria e de beleza humana. Ou seja, é dentro do quilombo que eles se reconhecem.

Por essa razão, é importante considerar na formação geográfica escolar as especificidades do lugar do Quilombo, pois é a partir do estudo do *lugar* que se pode refletir e pensar sobre as especificidades geográficas desse povo dentro da Educação Geográfica numa perspectiva antirracista. Nesse sentido, é importante valorizar e reconhecer que as memórias das pessoas mais velhas da comunidade têm significados a aflorar lembranças que inspiram o lugar do presente e do futuro, porquanto as lembranças que surgem do modo de viver quilombola do passado contribuem para o movimento que a comunidade vivencia na atualidade.

1.3 Escola no quilombo: conquistas e oportunidades

A construção da escola na comunidade do Matão no ano de 1986 foi uma conquista significativa para a comunidade, tendo em vista que a maioria dos idosos e adultos da comunidade não foi alfabetizada devido à ausência da escola no quilombo, como lembrou Ruth:

[...] Então, quando estava maiorzinha, eu já ia para o roçado, porque no tempo da gente não tinha essas escolas para a gente estudar. Porque hoje é tudo nas mãos. Colégio na porta de casa; quando terminar os estudos, aqui no sítio tem o carro para levar para estudar na cidade. Mas no meu tempo não tinha isso. Estudo era só para os filhos do coroné (Ruth, entrevista narrativa, março de 2020).

Ruth mencionou que, na atualidade, há maior facilidade para os alunos da comunidade estudar, já que, atualmente, existe a escola dentro da comunidade, bem como o transporte escolar para aqueles que necessitam se deslocar até a cidade de Gurinhém para estudar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, configurando uma realidade diferente vivenciada em sua infância em que a escola não existia para o povo quilombola. Além disso, havia a necessidade de trabalhar nas atividades agrícolas no período da infância.

Esse contexto foi vivenciado por muitos adultos e idosos da comunidade do Matão, tanto por crianças primogênicas como pelas demais crianças. Independentemente de gênero, a escola era colocada em segundo plano. Primeiro, havia a necessidade de trabalhar. Benedito também lembrou que:

Quando se falava em escola, mas era difícil. Ali na **Manipeba**¹⁷, tinha uma tia minha que ensinava. Ensinava em casa, era para todo mundo. Essa escola dizia o patrão de meu pai que ele é que pagava. Quer dizer, era o que ele dizia, que pagava, não era? Ele dizia isso. Mas, com certeza, ele arrumava com os políticos amigos dele. Eu, nesse tempo, trabalhava o dia todinho e longe. Naquele tempo, a gente pegava cedo no serviço. De cinco hora da manhã. Quando chegava em casa era cinco hora da tarde. Não dava tempo ir estudar (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Ao rememorar as experiências da infância, Benedito ressalta a ausência da formação escolar. A necessidade de trabalhar limitava o tempo para frequentar às aulas oferecidas por sua tia, que era a professora responsável por alfabetizar as crianças. Segundo ele, o fazendeiro da região alegava que a professora era contratada por ele. Porém, o entrevistado entende que a amizade do “coroné” com políticos influenciava a administração pública e estava sob seu

¹⁷ Comunidade rural não quilombola vizinha a comunidade do Matão.

controle. Por isso que, ao lembrar da escola nesse período, Benedito reconhece que as oportunidades eram limitadas, não apenas pela falta de tempo, mas também pela seletividade de quem tinha o direito de estudar, haja vista que os domínios políticos dos fazendeiros controlavam os serviços públicos. Como lembrou Benedito:

[...] porque político nenhuma gente conhecia. Nem na juventude da gente e nem quem era mais velho do que a gente, não conhecia. Para votar, o coroné chama o povo. O povo ia, chegava lá, ele dizia: - olhe, é para votar em **fulano de tá**. E o povo votava. Conhecer político, ninguém conhecia. Isso era no tempo de quando eu era criança. Agora, as coisas passaram a melhorar, agora que a gente é mais conhecido (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Ao narrar sobre as memórias de infância, Benedito lembrou como os fazendeiros da região detinham o poder político, ao controlar as decisões políticas locais. Ao determinar em quem o povo quilombola deveria votar, já havia interesse diretamente nas escolhas políticas das pessoas, bem como nas deliberações administrativas das instituições públicas.

Como falou Benedito, atualmente, as deliberações administrativas são direcionadas diretamente com o povo, já que o quilombo do Matão passou a ser mais “*conhecido*”, e que de fato esse conhecimento mencionado por Benedito está relacionado à comunidade ter acesso aos serviços públicos diretamente pela gestão administrativa, e não por intermédio dos fazendeiros. São consequências dos movimentos sociais negros, que corroboraram diretamente a visibilidade política das comunidades quilombolas.

Dos anos 1980 veio uma militância composta por entidades recentemente instituídas, tais como a União de Negros pela Igualdade (Unegro, Bahia, 1988) e as primeiras ONGs negras, destacando-se: Maria Mulher Organização de Mulheres Negras (Rio Grande do Sul, 1987), Geledés – Instituto da Mulher Negra (São Paulo, 1988) e o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (Ceap, São Paulo, 1989). A atuação conjunta desses militantes e organizações exigiu a construção de uma pauta comum, permeada pela heterogeneidade de temas representativos de cada entidade, da realidade social em que estava inserida, bem como da época vivida (RODRIGUES, 2010, p. 269).

Esses movimentos foram significativos na inserção de políticas públicas para a população negra no Brasil, principalmente no reconhecimento da necessidade de oferecer uma Educação que seja *para e com o* povo quilombola. A partir de tais movimentos, passaram a ser elaboradas Diretrizes Educacionais fundamentais para as comunidades quilombolas, que estabelecem:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais **inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural** de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 42, grifo meu).

Portanto, a garantia de acesso à escola dentro do território quilombola foi uma conquista imensurável, visto que, a partir da inserção da escola pública dentro das comunidades quilombolas sem a influência de "*coronés*" fazendeiros na administração escolar, o quilombo tem a oportunidade de ter uma formação cidadã, pois "A participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão" (GADOTTI, 1997, p. 49).

A escola democrática e autônoma tem maior possibilidade de ofertar uma Educação que forme o sujeito para a vida de forma participativa na sociedade em que vive. Quando se trata de formação cidadã, é relevante que a escola seja um espaço de tomada de decisão de todos. Para isso, é necessário que a escola não tenha influência externa nas tomadas de decisões pedagógicas e administrativas.

Embora a conjuntura política atual do Brasil seja diferente do período do em que o coronelismo¹⁸ direcionava as normas administrativas na escola, ainda é preciso superar algumas fragilidades pedagógicas e administrativas dentro do espaço escolar para que de fato a Educação para a cidadania aconteça. Assim, faz-se necessário a escola ter autonomia para ofertar aos estudantes do quilombo a oportunidade de desenvolver seu pensamento crítico.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (GADOTTI, 1997, p. 46).

O autor reflete que a prática educativa crítica concede ao estudante e ao professor autonomia de uma busca permanente pelo conhecimento, e que nela existam a humanização e

¹⁸ Maria Isaura Queiroz destaca que: "Os coronéis assim são chamados devido a Guarda Nacional, que foi criada para defender a constituição desde a época do Império, além de contribuir com a preservação da ordem impedindo revoltas" (QUEIROZ, 1976, p. 172).

o diálogo entre os saberes. Nessa perspectiva, é importante considerar que o aluno do quilombo é um sujeito social e histórico que integra conhecimentos essenciais para compreender e transformar sua realidade. Por esse motivo, a escola precisa ser autônoma e conceder autonomia aos seus estudantes. Quando a escola mobiliza o diálogo entre os saberes da comunidade com o conhecimento escolar, possibilita a construção de um novo saber crítico e libertador.

Com base nesse pressuposto, considero relevante conceber as histórias de vida do povo quilombola a partir das memórias das pessoas mais velhas da comunidade como referência de aprendizagem fundamental para avançar na construção do pensamento crítico, em que poderá mobilizar o estudante a se autoafirmar quilombola e a valorizar sua identidade cultural. A escola de quilombolas tem possibilidades de gerir os saberes (autobiografias) do povo quilombola dentro da perspectiva sistematizada escolar.

1.4 Escola do Matão: Referência comunitária

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Rufino dos Santos está localizada no território dos remanescentes de quilombos do Matão-PB, conforme retrata a Figura 04. Em frente à instituição, existe a estrada principal de acesso às residências da comunidade. O povo considera essa área como o centro da comunidade, uma vez que, próximo à escola, também está localizada a sede associação. O nome da escola foi escolhido pelo povo da comunidade em homenagem a um de seus fundadores e doador do terreno, José Rufino dos Santos.

Figura 04 - Escola E.M.E.F. José Rufino dos Santos.



Fonte: Arquivo da Escola José Rufino dos Santos (2021).

Essa escola possui um anexo na comunidade vizinha, denominado Manipeba. Segundo os professores, o principal motivo da existência do anexo foi por causa da distância, mas também pelo preconceito das pessoas que habitam em Manipeba para com o povo do Matão. Em alguns depoimentos, foi dito que tanto os pais como alunos têm a percepção de que não são descendentes de africanos, mesmo sendo familiares do povo do Matão. Como afirmou o professor Ambrósio:

Assim, analisando essa questão como todo. Primeiro, a questão da distância, das dificuldades também de acesso, na época, tinha muitas vacas bravas no caminho e as crianças eram pequenas, mas também essa questão dessa rixa contribuiu um pouco. Porque eu ouvi indiretamente algumas mães falando que: - meu filho mesmo não vai estudá lá no Matão. Até algumas crianças mesmo dizendo: - Deus me livre de eu ir para o Matão para ficar perto daqueles negros. Eu ouvir isso me entristecia enquanto educador, né? Ver alguns pais e mãe que poderia ter um posicionamento diferente. Mostrar a importância, até porque todos do Matão têm grau de parentesco com o pessoal de Manipeba. É primo, é tio, é sobrinho. Todos são parentes e não deveria haver essas coisas, mas infelizmente existe, né? O anexo foi a questão da distância, principalmente, mas também teve essas outras razões também (Professor Ambrósio, entrevista on-line, março de 2021).

Segundo o relato de Ambrósio, o acesso e a distância são, de fato, motivos para a existência do anexo da Escola José Rufino na comunidade da Manipeba. Outrossim, o professor se mostrou angustiado por ver pessoas que não reconhecem a identidade de seus familiares e diretamente a sua própria identidade.

As formulações de Sodré (1999, p. 34), explicitam que:

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente.

Considerando tais argumentos sobre identidade, é possível afirmar que a maioria dos habitantes da Manipeba, não se reconhece com descendência quilombola, mesmo sendo familiares do povo do Matão, em razão das referências negativas que foram construídas e transmitidas pela sociedade eurocêntrica, a qual objetivava inferiorizar e silenciar a etnia negra no Brasil. Essa construção de uma identidade negativa tem prejudicado a valorização e o reconhecimento da identidade negra no âmbito escolar.

A invisibilidade das histórias de vida dos povos remanescentes de quilombos omitiu a importância da cultura e da identidade quilombolas. Em razão de que compartilhar os saberes

e fazeres quilombolas seria uma forma de resistência e luta do povo negro no Brasil. Por isso, quando colocada pela concepção da sociedade abrangente, tem por finalidade silenciar e oprimir. Porém, segundo Santos, R. (2019, p. 07), existe o “[...] duplo caráter dessa invisibilidade que é imposição dos dominantes e ao mesmo tempo decisão dos grupos”. Para o autor, quando é uma opção do grupo, é concebido como estratégia de sobrevivência.

Essa estratégia de silenciar para sobreviver foi válida no período em que não havia leis e políticas públicas que auxiliassem as comunidades quilombolas a se manter vivas. Contudo, atualmente, é de extrema importância a visibilidade identitária, histórica e cultural dos territórios quilombolas, pois é através do autoreconhecimento que se tem a garantia legal de sua existência, bem como maior possibilidade de as futuras gerações se autoafirmarem remanescentes de quilombolas e continuar o projeto de sobrevivência quilombola, como explicou o professor Ganga:

Se a gente não tiver uma educação de qualidade para nossas crianças, eles estarão condenados aos piores empregos, dificilmente poderão alcançar uma universidade e isso também coloca em risco a própria existência da própria comunidade. Porque uma comunidade que não valoriza sua relação de pertencimento, sua história, sua identidade étnica, a sua cultura, ela tende a desaparecer. Porque, **quando ninguém mais fala, desaparece**, no âmbito **onde ninguém tem sua importância, desaparece**. E eu digo isso porque nós, que estamos hoje na liderança da associação da comunidade, não somos eternos (Professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021).

No depoimento do professor Ganga, é exposta a preocupação que o povo do Matão tem com a qualidade de ensino da escola da comunidade. Isto porque a comunidade depende diretamente das futuras gerações para sua sobrevivência. Nesse sentido, fica evidente que os quilombolas precisam das novas gerações para dar continuidade à sua luta e à sua existência enquanto remanescentes de quilombo, pois:

A luta contra a invisibilidade de tais grupos vem assumindo também a forma de uma disputa cartográfica – a partir da difundida ideia de que como diz o ditado, o que “sumiu do mapa” não existe e, portanto, aparecer no mapa é atestar e legitimar sua existência, condição para o reconhecimento e sustentabilidade (SANTOS, R., 2019, p. 27).

É importante compreender que a valorização e o reconhecimento da identidade quilombola na escola é relevante devido às marcas de opressão vivenciadas na constituição da formação do território em que os seus saberes e fazeres quilombolas foram silenciados. Até

porque a identidade pode ser modificada a partir do contexto a que o sujeito é submetido. Como afirmam Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 166):

De acordo com as situações nas quais ele se localiza e as pessoas com quem interage, um indivíduo poderá assumir uma ou outra das identidades que lhes são disponíveis, pois o contexto particular no qual ele se encontra determina as identidades e as fidelidades apropriadas num dado momento.

Considerando que a trajetória histórica dos quilombolas transcrita oficialmente remete à ideia de inferioridade e opressão, em que prevalece a identidade dominante de viés eurocêntrico, existe a tendência da negação da identidade quilombola. Quando é exposto pela escola que o bonito, o forte, o herói são aqueles da etnia da sociedade majoritária europeia, consequentemente se firmam discursos de negação da identidade negra. Os quais podem até impor mudança de identidade. Afinal, “[...] quem vai ter orgulho de uma identidade que remete apenas a sofrimento, humilhações, exploração, submissão?” (Gestora escolar Luiza, entrevista on-line, março de 2021). Luiza, ao fazer esse questionamento, expõe a necessidade de a escola trabalhar a identidade na perspectiva de valorização e da visibilidade da trajetória histórica e cultural do Matão.

Nessa mesma perspectiva, Chauí (2016, p. 250) destaca os seguintes questionamentos: “Que se entende por comunidade numa sociedade de classes? Quem são os representantes da comunidade junto à escola? Que são e quais os serviços que a escola deve prestar à comunidade?”. Essas reflexões colocam em evidência a necessidade de a escola do Matão dialogar com a comunidade para que possa oferecer uma formação cidadã aos estudantes.

Para o aluno conseguir enfrentar as formas de preconceitos na escola da cidade, ou em outros lugares, é necessário a influência de conhecimento: primeiro da família, que é a base na questão da orientação. O segundo da comunidade também tem um papel importante na formação do caráter do cidadão quilombola. A associação tem influência fundamental nisso, porque todos os assuntos pertinentes de importância da comunidade são tratados na associação. Então, muitas crianças acompanham os pais em algumas reuniões, e elas ficam observando. Então, a partir daí, elas já passam a ter uma concepção, né? Dos seus direitos. Aprende também a reivindicar esses direitos. É a escola que, no final, vai receber esse participante que sai da família, que vai adquirir na comunidade e a escola vai fomentar e lapidar esse conhecimento que o aluno já traz. Então, os três têm grande influência nesse processo de enfrentamento, de situação do aluno em uma nova realidade (Professor Ambrósio, entrevista narrativa, março de 2021).

Desse modo, Ambrósio entende que existem três instituições de formação do estudante quilombola: a família, a comunidade e a escola. O professor considera essencial que cada uma

delas colabore com o processo de formação e empoderamento do estudante quilombola. Nessa mesma perspectiva, Souza e José Filho (2008, p. 02) afirmam que:

A família também desenvolve um papel importante nas formas de representação do mundo exterior, pois é através dela que se dá a inserção do sujeito neste mundo e onde começa a apreensão do conjunto de determinações – processo este que lhe possibilita viver o universal de forma particular e, neste movimento, construir-se.

Para os autores, a família é fundamental no processo de formação do sujeito, possibilitando a compreensão do mundo de si. Diante dessa assertiva, é por meio do movimento entre o local e o global que o ser humano se constrói enquanto cidadão crítico, pois a família lhes oferece condições de entender as dimensões espaciais de construção de sua identidade. Por consequência, a influência dos saberes da comunidade auxilia o estudante a entender as formas de luta e resistência comunitária.

Contudo, os saberes adquiridos apenas na família e na comunidade não são suficientes para desvelar as nuances da realidade vivenciada pelo estudante. Por isso, a função da escola é extremamente relevante na construção do conhecimento para a consciência crítica. Através dela, o estudante terá a possibilidade de perceber seu potencial de intervir em sua realidade de forma colaborativa e solidária.

Portanto, corroboro a narrativa de Ambrósio, quando ele destaca que a família, a comunidade e a escola são instituições fundamentais no processo formativo do estudante quilombola. Mas ressalto ser necessário que haja o diálogo entre os saberes construídos e adquiridos em cada uma delas. É igualmente relevante que a escola conduza meios de correlacionar o conhecimento sistematizado com as experiências e a realidade socioespacial dos estudantes.

1.4.1 Organização escolar

A Escola José Rufino dos Santos oferece o Ensino Infantil no turno manhã e o Fundamental I no turno da tarde. A sede e o prédio anexo contabilizaram 48 alunos matriculados no ano de 2021, com 19 alunos na sede matriculados no Fundamental I e seis na Educação Infantil. O anexo possui 23 alunos, sendo 10 do Fundamental I e 13 da Educação Infantil.

No início do ano de 2021, a escola passou por grave problema de falta de professores, pois os professores com contratos temporários foram demitidos e ainda uma das professoras efetivas solicitou exoneração do trabalho. Como relatou a gestora escolar:

Aqui no Matão, ainda estamos com déficit de professores. Porque assim, como teve a mudança de gestão, os professores que foram contratados na gestão passada não foram contratados nessa gestão atual. Aí estamos no aguardo dos concursados, do pessoal que fez o concurso. Estamos trabalhando no Matão apenas com a Educação Infantil, que iniciou na semana passada, e estou no aguardo dos novos professores do Fundamental I. Apenas o anexo da Manipeba que estava funcionando normal o Infantil e o Fundamental I (Gestora escolar Luiza, entrevista on-line, março de 2021).

Assim, o quadro de professores do ano de 2021 é constituído por cinco professores, todos efetivos. Os dois professores com maior tempo de serviço estão trabalhando no anexo na comunidade da Manipeba e os recém-concursados estão lecionando na escola do Matão. Além dos professores, a escola conta com uma diretora escolar e merendeiras que foram contratadas por tempo determinado.

Segundo a direção da escola, em comparação com o ano de 2020, ocorreu uma pequena redução de alunos em 2021. No ano de 2020, a escola tinha matriculado um total de 51 alunos. Isto porque as turmas de 5º ano concluíram o ano letivo e os alunos solicitaram a transferência para estudar o 6º ano na cidade de Gurinhém. Além disso, dois alunos solicitaram a transferência porque foram morar na capital, João Pessoa.

A escola da comunidade do Matão possui duas salas de aula, sendo uma para os alunos da Educação Infantil e a outra para o Fundamental I. A escola também dispõe de: uma cozinha, um depósito, dois banheiros e a sala da direção local, que também é utilizada para arquivar documentos, livros e os recursos tecnológicos que a escola possui.

A instituição está inserida na comunidade. Contudo, o espaço concedido para a construção da escola foi limitado. Identifiquei em minha pesquisa de mestrado¹⁹ que José Rufino dos Santos concedeu o terreno no ano de 1986 para a construção inicial da instituição. Porém, não há mais espaço para ampliação na área térrea.

A escola do Matão, assim como todas as escolas do Brasil, foi obrigada a suspender as aulas presenciais em março de 2020 por causa da pandemia causada pela COVID-19. Diante desse contexto, a escola enfrenta dificuldades para promover o ensino remoto, uma vez que a minoria da população do Matão tem acesso à Internet. Conforme mencionou um dos professores:

¹⁹ A dissertação de mestrado, publicada no ano de 2016, intitulada *Memórias de idosos quilombolas como recurso didático: Escola Básica do Quilombo de Matão-PB*. Essa pesquisa foi muito significativa em minha formação profissional, pois a vivência na comunidade ampliou meus conhecimentos sobre a espacialidade quilombola e me motivou a conhecer mais as memórias e histórias de vida do povo do Matão.

O ano de 2020 foi muito difícil. E esse ano aflorou ainda mais porque muitas crianças não têm acesso a computador, ou *tablet* e celular. E outra coisa, anteriormente, nós poderíamos utilizar o sinal do *wi-fi* da escola. Contudo, no final do ano passado, o sinal foi desligado. Então, as famílias que não têm ponto de *wi-fi* em casa não têm como ter o contato on-line com o professor (Professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021).

A experiência do ensino remoto em 2020 na comunidade do Matão foi marcada por muitas dificuldades, principalmente em relação ao acesso aos meios de comunicação para facilitar o contato virtual do professor com seus alunos. Ademais, o professor Ganga, ao mencionar a atual situação do ensino remoto na comunidade, demonstrou preocupação com a alteração de professores para os estudantes da escola. Segundo ele, no início de 2021, a comunidade teve uma audiência com a Secretaria de Educação do município para expor a necessidade de se pensar na qualidade de ensino para os alunos do Matão.

Na ocasião, a comunidade expôs para a Secretaria de Educação do município a necessidade de os alunos terem acesso à comunicação com os professores, principalmente porque a maioria é de outros municípios. Também foi ressaltada a necessidade de manter os professores contratados que já tinham tempo de serviço na escola de forma presencial, pois os estudantes já os conheciam, o que facilitaria a aprendizagem diante do distanciamento social.

Segundo o professor Ganga, a associação de moradores da comunidade manifestou a seguinte questão sobre a convocação dos novos professores concursados para trabalhar na comunidade:

São professores que não conhecem a história da comunidade, não conhecem a realidade da comunidade. Aliás, não conhece a comunidade em nada dentro desse contexto desse ensino remoto, porque, querendo ou não, vai ter que ter uma nova adaptação da realidade das crianças. Não apenas das crianças, mas também das famílias, que precisam sentir confiança mesmo. Porque quando você tem simpatia com outro, você tenta contornar a questão dos problemas. Quando você não consegue ter essa empatia, fica muito difícil (professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021).

Essa inquietação do povo do Matão com relação aos professores de outros municípios, por não conhecerem a realidade do quilombo, existia antes mesmo do período do ensino remoto. Também percebi na minha pesquisa de mestrado em 2016 que o povo do Matão compreende ser necessário que os professores contribuam com a valorização e o reconhecimento da identidade quilombola.

A gestora escolar também culmina com a ideia de que os professores oriundos da comunidade têm maior compreensão da realidade do quilombo. Nesse contexto, Luiza explicou que:

[...] são professores de outras localidades. Eles não têm aquele conhecimento aprofundado da realidade das crianças da comunidade. Então assim, quando o professor é da própria localidade, a gente tem um rendimento melhor, porque ele tem o conhecimento desde o princípio até a atualidade, e para os professores que vêm de fora, eles não têm esse conhecimento. Vão ter algum conhecimento quando passarem a se inteirar da realidade da comunidade (gestora escolar Luiza, entrevista on-line, março de 2021).

Então, o entendimento de alguns quilombolas é que o fato de o professor não ser da comunidade não lhe confere o conhecimento da realidade de seus alunos, uma vez que não acompanharam a trajetória de lutas de reconhecimento e certificação da comunidade enquanto quilombo. Contudo, Luiza não descarta a capacidade e o potencial de trabalho dos professores que não são da comunidade, mas ressalta ser necessário que os professores busquem conhecer a realidade sociocultural do Matão, em razão de que existe a preocupação da parte de todos da comunidade para que o estudante do Matão dê continuidade a todo o projeto de luta que foi iniciado pelas gerações anteriores. Por isso, os jovens que antecederam e os da atual gestão da associação buscam incentivar os estudantes da comunidade. Como ressaltou o professor Ambrósio:

Eles sempre procuram incentivar as crianças. Olhe, não vamos perder o que nós conquistamos até agora, vamos continuar nessa marcha, nessa luta, porque a luta não foi antes, foram nós, agora são vocês e futuramente serão outras pessoas. Mas a luta vai continuar. A busca de melhorias para nossa comunidade ela vai sempre existir esse desejo de mudança, esse desejo de melhorar, de reivindicações. Hoje, nós conseguimos coisas que antes era impossível de conseguir. Então, essa luta continua, né? (Professor Ambrósio, entrevista on-line, março de 2021).

Nesse sentido, a comunidade tem a percepção da necessidade de uma Educação que não apenas transmita conteúdo, mas promova possibilidades para que o estudante se perceba enquanto sujeito pertencente ao quilombo e transformador de sua realidade. Nessa senda, é importante que a escola considere os estudantes como construtores de sua vida social e das pessoas com as quais convivem, pois é já na infância que o sujeito se percebe, adquire e reelabora suas concepções de mundo a partir do meio em que vive. Como elucida Vigotski (2010, p. 698):

No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo à dominação da forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio.

A partir dessa premissa, a atuação do professor em escola quilombola necessita considerar que na infância há possibilidade de construir e reelaborar conhecimentos indispensáveis no processo de transformação do espaço vivido, pois os estudantes são sujeitos ativos que pensam, conhecem, constroem e resinificam o lugar onde sua vida acontece. E para compreender a realidade dos estudantes e o modo como eles percebem o mundo, se faz necessário ouvi-los.

Nessa mesma perspectiva, Lopes (2018, p. 24) afirma que: “As crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros criando suas territorialidades, seus territórios de usos”. A considerar esse contexto, é importante a leitura das experiências e da realidade do quilombo, que podem contribuir com a prática docente, pois o conhecimento do professor não é limitado apenas ao conhecimento acadêmico de formação inicial, mas também às suas experiências em sala de aula e ao contexto sociocultural dos alunos.

[...] [o conhecimento teórico] passa pelo que eu designo como conhecimento profissional. Isto é, há certamente um conhecimento disciplinar que pertence aos cientistas, que pertence às pessoas da História, das Ciências etc. e que os professores devem ter. Há certamente um conhecimento pedagógico que pertence, às vezes, aos pedagogos, às pessoas da área da Educação que os professores devem ter também. Mas, além disso, há um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência e na reflexão sobre essa experiência. A valorização desse conhecimento profissional, a meu ver, é essencial para os professores neste novo milênio (NÓVOA, 2001a, p. 04).

Nesse sentido, o professor precisa ser pesquisador de sua prática para assim identificar as possibilidades de ensino significativas para seus alunos. Conforme menciona Nóvoa (2001a, p. 03-04):

O professor-pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes de os teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor-pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a

sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.

Em vista das especificidades do público de uma escola quilombola, é fundamental que o professor tenha a percepção de que necessita conhecer mais sobre a realidade da comunidade e que há possibilidades de contemplar os fazeres e saberes quilombolas através das histórias de vida das pessoas mais velhas da comunidade, bem como os conhecimentos prévios dos alunos.

Se você conversar com alunos da comunidade, você vai ver que eles têm um conhecimento muito grande, porque faz parte das vivências deles. Então, tem muitas coisas que eles fazem dentro da comunidade, muitos fazem as tarefas do roçado, eles sabem plantar, a quantidade certa de milho, de feijão em cada cova, até a questão do período de colheita. Muitas dessas coisas os alunos detalham claramente. Porque faz parte da realidade deles. Eles têm muitos conhecimentos. E depois que tivemos o reconhecimento de quilombo. Eles ficaram cada vez mais interessados em saber o que é isto. O que é ser uma comunidade quilombola? O porquê da existência dessa comunidade? E também qual é o seu papel dentro da comunidade? Então, eles têm esses conhecimentos. E esses conhecimentos eles têm através da socialização entre eles, com a família, com as pessoas que estão ao seu redor (Professor Ambrósio, entrevista narrativa on-line, março de 2021).

Ambrósio, ao mencionar os saberes que os alunos têm sobre a comunidade, confirma a importância de os professores se aproximarem da realidade da comunidade. Por isso, considero que os estudantes do Matão podem construir conhecimentos geográficos significativos com seus familiares, principalmente com as pessoas mais velhas da comunidade, que narram histórias vividas por seus antepassados, que contam os conhecimentos geográficos quilombolas vividos.

Ainda segundo Ambrósio, é essencial que o professor seja da comunidade ou então que tenha o conhecimento da realidade e da vivência dos alunos para realizar seu planejamento anual de aula. Ele afirmou:

Eu acho fundamental o professor ter o conhecimento sobre a comunidade. Porque primeiro, quando o professor tem o conhecimento da realidade de seus alunos, eles também vão conhecer as necessidades que esses alunos têm. Então, em cima disso, ele, conhecendo a realidade e suas necessidades, ele vai adequar seu plano de aula para que essas necessidades sejam atendidas e corrigidas. Então, o conhecimento da realidade da localidade, do aluno, da própria comunidade em si é fundamental. Conhecer quem é o pai daquele aluno, quais as origens, como a maneira de vida, a forma de trabalho de cada um. Porque isso reflete muito dentro da sala de aula. Porque às vezes os alunos chegam com uma concepção - não! Mas, meu pai disse assim, minha mãe disse assim, é dessa forma. E quando o professor conhece essa realidade, o professor pode desmistificar esse conhecimento que pode ser contraditório do que

está sendo lecionado. E esse conhecimento vai fazer com que o professor vá adentrando dentro da realidade daquele aluno (Professor Ambrósio, entrevista narrativa on-line, março de 2021).

Assim, fica patente que a questão não é que o povo do Matão não aceita professores de outras localidades por preconceito, mas, que o professor compreenda a necessidade de promover meios para que o estudante entenda a importância de sua comunidade enquanto lugar de pertencimento identitário.

No tópico seguinte, são descritos aspectos estruturais da instituição de ensino da comunidade do Matão para assim compreender as condições de organização que a escola oferece aos estudantes quilombola. Isto porque considero essencial no processo de ensino e aprendizagem que a instituição possua infraestrutura de qualidade para que o professor tenha possibilidades de desenvolver suas práticas pedagógicas.

1.4.2 Estrutura física da escola do Matão-PB

A sede da escola José Rufino dos Santos foi construída no ano de 1986. Porém, a única reforma que a instituição teve foi entre os anos de 2010 e 2012, em que foram realizadas ampliações das salas de aula, cozinha e banheiros. Essa reforma foi uma conquista muito importante para a comunidade escolar do Matão. Na Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consta, explicitamente, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art.) (BRASIL, 1996, art. 3), que assegurou a criação do Conselho Escolar. O professor Ganga explicou que:

A partir do momento que a gente viu que as outras escolas tinham, e por que a nossa não tinha? O que acontecia? Não porque o recurso vem, mas já está contido dentro de outro recurso. Então, falei – não, a gente quer que isso seja direto via conselho da escola. Vamos criar o nosso também. Aí, com recurso em mão, a gente começou a planejar onde seria investido. O recurso era pouco, mas anualmente a gente transformava uma parte da escola. Compramos ventiladores. A escola ficou com outra cara (Professor Ganga, entrevista narrativa on-line, março de 2021).

Portanto, com a criação do conselho escolar, os recursos financeiros ficaram sob a administração das pessoas que estão inseridas no cotidiano escolar, que conhecem as necessidades da escola.

O conselho da escola, com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma. Ele deve deliberar

sobre a organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive, sobre a escolha da direção (GADOTTI, 1997, p. 51).

Por isso, reitero que a escola democrática, que tem por objetivo a formação para a cidadania, precisa constituir o seu conselho escolar, pois é através dele que a comunidade escolar (pais, professores, alunos, membros da comunidade) tem a oportunidade de participar nas tomadas de decisão da organização do funcionamento da instituição. Nessa mesma perspectiva, Freire (2001, p. 75) afirma que: “Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente”.

Mediante tal perspectiva argumentativa, entendo que o conselho escolar vai além das decisões financeiras, uma vez que é uma instância de poder a partir da qual a comunidade tem a oportunidade de participar diretamente do que a escola pretende alcançar enquanto formação dos estudantes. Embora, na maioria das escolas públicas, o conselho escolar tenha utilidade burocrática financeira, ele se faz necessário ao pensar a prática pedagógica, política e social em que a comunidade está inserida.

Sobre a perspectiva da administração financeira, o conselho escolar da escola do Matão foi muito importante para direcionar os recursos na ampliação da estrutura física, como relatou o professor Ganga:

Os banheiros que se você fosse um pouco mais cheinho, robusto. Na posição que você entrava, tinha que ficar lá. E a cozinha não tinha dispensa. Hoje, nós temos salas espaçosas, temos onde guardar a merenda e os banheiros, não faz vergonha ninguém entrar (Professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021).

Portanto, a ampliação da infraestrutura da escola foi uma conquista significativa para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. As salas ficaram mais amplas, conforme retrata a Figura 05 (A e B), com maior espaço para trabalhos em equipe, ou até mesmo para a realização de atividades lúdicas (brincadeiras) dentro das salas de aula, já que a escola não possui quadra esportiva, auditório nem pátio.

Figura 05 (A) - Sala de aula da Educação Infantil. **(B)** Sala de aula do Fundamental I.



Fonte: Arquivo da escola José Rufino dos Santos (2021).

Diante desse contexto, é de extrema relevância para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que a escola disponibilize espaço adequado para a realização das atividades pedagógicas. Como mostram as Figuras 05 A e 05 B, as salas de aula da escola do Matão possuem amplo espaço, boa iluminação, apenas a ventilação que não é satisfatória. Dessa forma, os alunos e professores necessitam utilizar ventiladores para deixar o ambiente mais confortável.

A escola não é estacionamento de crianças. O espaço físico é material riquíssimo e está sendo desprezado. Nos projetos de construções escolares não há lugar para bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que limita as possibilidades de aprendizado (SOUZA LIMA, 1998, p. 31).

As salas de aula da escola do Matão foram projetadas como lugar central de aprendizagem; porém, não são as únicas. Os estudantes aprendem em vários espaços escola, como na biblioteca, em laboratórios, áreas de recreação, entre outras. Embora a escola tenha passado por uma reforma, ainda é necessária uma melhor infraestrutura, como ressalta Luiza:

Seria muito bom que a escola pudesse ter um refeitório para que as crianças tivessem um espaço adequado para lanche. Porém, o espaço que compete à escola é pequeno. O terreno da escola não seria suficiente. Então, a gente só tem o prédio, é aquela parte de dentro do muro. É do muro para dentro e pronto (Gestora escolar Luiza, entrevista on-line, março de 2021).

Além do refeitório, também há a necessidade de uma biblioteca, pois, além de ter poucos livros, o local não é apropriado: os livros ficam arquivados numa estante na sala da direção. A biblioteca é justamente um espaço de grande importância para o desenvolvimento criativo e dinâmico dos alunos. Como ressalta Ferraz (2010, p. 05):

A Biblioteca Escolar tem papel relevante na vida dos alunos (as) desde a idade pré-escolar, onde deveria ser presença obrigatória na infância dos indivíduos através das atividades como "A hora do conto", conduzindo-lhes ao mundo da leitura por meio de textos diversos, que propiciam espírito crítico, desenvolvimento intelectual e social.

Diante do exposto, é de extrema relevância que a comunidade escolar do Matão continue na luta para que a estrutura física da escola seja ampliada e contemple a construção de um espaço para a biblioteca, pois a leitura é imprescindível ao desenvolvimento crítico do aluno. Na esteira desse pensamento, Freire (1989, p. 09) afirma que:

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir a leitura daquele. Leitura e realidade se preendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto [...].

Como evidencia Freire (1989), para o aluno ter condições de fazer a leitura da palavra, é necessária a leitura do mundo. Dessa maneira, é mister que o aluno tenha acesso a referências e fontes que contemplem o seu contexto sociocultural local e global. Assim, a biblioteca é um espaço fundamental para motivar o aluno a ler a palavra e correlacioná-la com sua realidade para assim construir sua consciência crítica sólida. “Próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade enquanto que (sic) da consciência ingênua o próprio é sua superposição à realidade” (FREIRE, 1998, p. 113- 114). Ou seja, quando o aluno é convidado a se posicionar frente a seu contexto sociocultural, terá maior possibilidade de desvelar a realidade onde sua vida acontece.

Também é importante ressaltar que não é suficiente apenas o espaço físico para a biblioteca, mas também que a escola tenha disponíveis referências e fontes bibliográficas que valorizem e reconheçam o contexto sociocultural dos educandos, assim como permitam ao aluno conhecer suas ancestralidades a partir de fontes que exponha de fato os saberes e fazeres do seu povo.

CAPÍTULO II

VEREDAS METODOLÓGICAS: PERCURSOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os percursos metodológicos para a realização desta pesquisa. Descrevo como realizei o mapeamento teórico das pesquisas acadêmicas que dialogam com esta tese. O mapeamento dos trabalhos acadêmicos foi muito importante para identificar a quantidade de trabalhos que se entrelaçam ou divergem do que esta pesquisa propõe. Para isso, adotei “*estudo do conhecimento*” como procedimento de investigação teórica, pois a partir dele foi possível realizar um levantamento quantitativo dos trabalhos (teses e dissertações) publicados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na sequência, exponho os procedimentos metodológicos que balizam o método (auto)biográfico, o qual foi utilizado para conhecer as histórias de vida das oito pessoas mais velhas do quilombo do Matão-PB. Em virtude da necessidade de manter o isolamento social em combate à proliferação da *Coronavirus Disease* (COVID-19), a primeira fase das entrevistas narrativas no formato presencial aconteceu em março de 2020 apenas com dois entrevistados. A segunda fase foi realizada no segundo semestre de 2021, quando todos os colaboradores já estavam imunizados. Ressalto que foram respeitados todos os protocolos de segurança recomendados pelo Ministério da Saúde em proteção contra a disseminação da COVID-19. Também explico como realizei as transcrições, a interpretação e a textualização das narrativas (auto)biográficas.

Ao final, descrevo como realizei a apresentação do projeto de pesquisa desta tese aos professores da comunidade do Matão. Também evidencio como realizei os procedimentos para conhecer de que maneira os professores da escola da comunidade mobilizam os seus saberes e conhecimentos para promover/realizar o ensino da Geografia do quilombo na Escola José Rufino dos Santos.

2.1 “Estado da Arte”: mapeamento bibliográfico acadêmico

Como procedimento metodológico de investigação teórica, busquei no “*estado da arte*” o caminho para fazer o mapeamento teórico de tese e dissertação publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de

2015 a 2020. A delimitação de apenas anos se justifica pelo fato de que o intuito foi apenas de fazer o levantamento quantitativo dos trabalhos publicados.

A escolha pelo “*estado da arte*” também agilizou o mapeamento teórico do conhecimento das pesquisas acadêmicas que dialogam com o tema desta pesquisa, bem como validar a sua originalidade. Ferreira (2002) considera que, no “estado da arte”, as leituras

[São] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Dessa maneira, por meio da feitura do “*estado da arte*” foi possível identificar os trabalhos que têm maior aproximação de discussões com esta tese, bem como evidenciar a superação de discussões e análises que esta pesquisa apresenta em relação aos trabalhos encontrados. Nessa perspectiva, Messina (1998, p. 01) argumenta que:

Estado da Arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um Estado da Arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um Estado da Arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática.

A considerar tais argumentos da autora, ressalto que o “*estado da arte*” foi importante tanto para fazer o parâmetro de publicações acadêmicas em torno do tema estudado, como também para fomentar teoricamente as análises e discussões de alguns dos conceitos apresentados nesta tese. Isto porque, mesmo ao utilizar o método (auto)biográfico para conhecer as memórias ancestrais quilombolas e direcioná-las como fonte de conhecimento no estudo das *geografias de quilombo*, foi possível também utilizar o “*estado da arte*” como meio de investigação teórica de trabalhos acadêmicos sobre o tema contemplado nesta pesquisa. Como salientam Freitas e Palanch (2015, p. 788):

Outros aspectos mostrados nesses estudos são os tipos de pesquisa utilizados: análise de depoimentos, estudos de caso, estudos de caso do tipo etnográfico, descritivos, exploratórios, pesquisa-ação, pesquisa-ação colaborativa, estudos que fazem a análise da prática pedagógica, história de vida, autobiografia, análise das práticas discursivas, pesquisa teórica, pesquisa bibliográfica, entre outros.

Por isso, independentemente do método utilizado, é necessário realizar o mapeamento de trabalhos acadêmicos para se ter dimensão do tema estudado, bem como considerar as perspectivas teóricas e metodológicas já estudadas, ou seja,

[...] pesquisas como objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento são ainda recentes no Brasil; entretanto, são de grande importância, podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas (FREITAS; PALANCH, 2015, p. 786).

Nessa perspectiva, existem pesquisas específicas de mapeamento de trabalhos acadêmicos relevantes, a exemplo do trabalho de Pinheiro (2005), que, ao analisar a produção de pesquisas sobre o ensino de Geografia na Educação Básica no Brasil, no período de 1967–2003, configura-se como uma importante fonte de pesquisa.

Trabalhos como o de Pinheiro (2005) otimizam o tempo do pesquisador, uma vez que, ao ter o catálogo de produções acadêmica acessível, o pesquisador tem maior facilidade nas análises e interpretações e até mesmo na busca pela cópia do trabalho na íntegra que tem a interface com pesquisa. Embora a pesquisa de Pinheiro (2005) não tenha sido realizada no período de análise desta tese, seu trabalho foi essencial para compreender algumas nuances sobre o ensino da Geografia na Educação Básica.

2.1.1 Mapeamento teórico

O levantamento dos trabalhos acadêmicos foi essencial para identificar a quantidade de trabalhos que abordam os conceitos evidenciados nesta tese. Nessa perspectiva, Pinheiro (2005) fez o mapeamento dos trabalhos acadêmicos e realizou suas buscas a partir de palavras-chave. Do mesmo modo, realizei a pesquisa considerando os seguintes filtros: tipos (tese e dissertação); grande área de conhecimento (Ciências Humanas); área do conhecimento (Geografia); área de avaliação (Geografia), nome do programa (Geografia), área de concentração (Geografia Humana) e a anos de publicação (2015-2020). A utilização desses filtros foi essencial para selecionar os trabalhos que possuem interface com esta tese.

A partir disso, busquei identificar a quantidade de trabalhos (tese e dissertações) que tratavam do quilombo do Matão-PB. Como pode ser visualizado no Quadro 01, apenas dois trabalhos de dissertação foram encontrados que tratam especificamente sobre a comunidade. A dissertação escrita por Vanessa Emanuelle de Souza, intitulada *Honra, migração e memória em*

Matão-PB, que foi defendida no ano de 2012 no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E a pesquisa realizada por Marta Oliveira Barros, a dissertação intitulada *Memórias de idosos quilombolas como recurso didático: escola básica do quilombo de Matão-PB*, defendida no ano de 2016 pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual de Campina Grande (UEPB).

Quadro 01 – Trabalhos extraídos da Plataforma Sucupira usando a categoria “*quilombo do Matão-PB*”.

Instituição	Programa	Ano de defesa	Tipo de trabalho	Autor	Título do trabalho
Universidade Federal de Campina Grande- UFCG	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	2012	Dissertação	Vanessa Emanuelle de Souza	Honra, Migração e Memória em Matão – PB
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB Campus de Campina Grande	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores	2016	Dissertação	Marta Oliveira Barros	Memórias de idosos quilombolas como recurso didático: escola básica do quilombo de Matão-PB

Fonte: Elaborado por Marta Oliveira Barros.

Na primeira dissertação, a autora delimitou como objetivo: “[...] analisar a construção e reprodução da vida de um grupo quilombola em seu território, tendo como foco a maneira pela qual se interpenetram cotidianamente relações tradicionalmente construídas e elementos trazidos ao local pela agenda quilombola” (SOUZA, 2012, p. 08). No trabalho de Souza (2012), foram contempladas especificamente as questões de migrações e relações de trabalho no quilombo. Essa pesquisa é muito relevante, pois a autora apresenta algumas memórias da comunidade que fomentam suas discussões sobre migração e trabalho na comunidade.

Contudo, a pesquisa de Souza (2012) não aborda as questões da Educação Básica no quilombo. A autora ainda menciona como era o funcionamento da Escola José Rufino dos Santos; porém, não contempla análise nem discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola. Por outro lado, a autora faz um debate importante na dimensão da formação acadêmica como meio relevante para a conscientização crítica dos membros da associação da comunidade.

A educação, além da porta de entrada dos projetos e iniciativas dos movimentos sociais em Matão, foi também motivação de envolvimento e consolidação de lideranças jovens. Com a abertura de cursos universitários na cidade vizinha de Gurinhém, em regime especial, no qual os alunos faziam aulas de cursos de licenciatura apenas aos sábados, os jovens Guilherme, Artur e Caio iniciaram o curso de pedagogia já na primeira turma e até hoje participam ativamente da associação dos moradores. [...] O envolvimento dos jovens se dá a partir de reuniões e conversas que lhes permitiram a “descoberta” de sua condição quilombola e de seus direitos enquanto tal. Discutindo inicialmente em torno de assuntos de “comunidade negra” foram gradativamente percebendo e se colocando nas discussões quilombolas (SOUZA, 2016, p. 127-128).

A partir dessa afirmação, é evidente que a formação universitária para os jovens do Matão foi essencial para o processo de empoderamento comunitário, uma vez que as reflexões no âmbito acadêmico contribuíram para a ampliação dos conhecimentos, por meio dos debates e diálogos com teorias que os fortaleceram em seus posicionamentos quilombolas. Como ressalta a autora, o envolvimento dos jovens quilombolas universitários promoveu a ampliação das discussões sobre identidade. A pesquisa de Souza (2012) foi relevante para compreender o posicionamento e as concepções das lideranças do Matão. Por esse motivo, debruçei minhas leituras sobre este trabalho para relacionar a influência dos saberes dos estudantes adquiridos a partir da associação na construção do conhecimento escolar geográfico.

A associação também atua no processo formativo dos alunos da Escola José Rufino dos Santos. Mesmo sem desempenhar atividades colaborativas com a escola, a associação contribui diretamente com a execução de projetos dentro da comunidade e/ou indiretamente, quando os estudantes acompanham os pais nas reuniões da associação, nas quais presenciam os debates da comunidade. O trabalho de Souza (2012) auxiliou a compreender como os jovens que atuam na associação construíram seus conhecimentos acadêmicos. Além disso, as considerações sobre as memórias estudadas pela autora se entrelaçaram com algumas memórias narradas pelos entrevistados para esta pesquisa.

Já a segunda dissertação desenvolvida no Programa Profissional teve como enfoque principal a Educação na comunidade do Matão, cujo objetivo principal foi “[...] auxiliar os professores da escola José Rufino dos Santos a desenvolver atividades pedagógicas que valorizem a história e cultura local a partir das memórias de idosos das décadas iniciais do século XX até as duas primeiras décadas do século XXI” (BARROS, M., 2016, p. 08).

Essa pesquisa foi muito significativa para a formação dos professores que atuavam na escola do quilombo, pois uma de suas intenções foi contribuir com o processo formativo dos professores na perspectiva de valorizar a história e cultura da comunidade.

[...] de acordo aos entrevistados, é explicada pelo fato de que não tiveram oportunidade de frequentar, na formação inicial e continuada, cursos e/ou disciplinas que contemplassem a temática de história e cultura afro-brasileira e africana. Dessa forma, foi possível compreender que os professores precisavam fazer um estudo mais aprofundado sobre esta temática, ou seja, para os professores da E. M. E. F. José Rufino dos Santos, existe a necessidade de formação docente (BARROS, M., 2016, p. 76).

A partir dessa premissa, é possível afirmar que o meu trabalho de pesquisa no âmbito do mestrado foi importante, porque apresentou uma problemática relevante, que foi a necessidade da formação de professores na perspectiva de história e cultura afro-brasileira e africana, além de ter contribuído com o processo formativo dos professores que atuavam na escola do Matão.

Essa dissertação apresenta limitações, já que apenas a formação oferecida aos professores que lecionavam naquele período não soluciona a dificuldade do reconhecimento e da valorização da identidade quilombola do Matão. Para além da formação do professor, são necessários: a inserção da temática no currículo escolar, especificamente a utilização de fonte teórica que desconstrua a ideia de quilombo construída por alguns materiais didáticos de concepção eurocêntrica de viés racista; bem como a reelaboração ou criação das metas e objetivos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Porém, a minha pesquisa de mestrado configurou-se como base para avançar nas fomentações e análises teóricas das memórias e histórias, e, principalmente, nas análises e perspectivas da valorização da identidade quilombola na escola da comunidade. Explicito aqui que esta tese não é uma redundância dessa dissertação, mas é superação e ampliação no estudo das memórias ancestrais do Matão como fonte teórica para o estudo das Geografias de quilombos.

Isto porque avancei no posicionamento das memórias enquanto fonte de conhecimento geográfico quilombola na perspectiva de valorizar e reconhecer a identidade quilombola. Utilizei como método a (auto)biografia, que possibilita aos entrevistados fazer autorreflexão e se posicionar como protagonistas de suas histórias de vida. Além destes, ampliei a abordagem para a Educação Geográfica, considerando o currículo escolar e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Além destes trabalhos diretamente vinculados à abordagem sobre elementos da vida cotidiana da comunidade do Matão, outras pesquisas fomentaram as análises e discussões desta pesquisa, as quais selecionei a partir dos seguintes descritores: *“Educação Geográfica e*

Identidade quilombola", "*Memórias de idosos na escola quilombola*" e "*Currículo escolar e Geografia de Quilombo*".

Sobre os descritores de "*Educação Geográfica e Identidade quilombola*", a plataforma identificou, no geral, um milhão, duzentos e setenta e seis mil, quatrocentos e setenta e seis (1.276.476) trabalhos; mas, quando foram inseridos os filtros, foi redimensionado para cinco mil e vinte (5.020) pesquisas. Porém, destes selecionei apenas quatro, como consta no Quadro 02. Para selecionar esses trabalhos, foram ponderadas as confluências com esta tese. Para tanto, inicialmente realizei a leitura dos resumos para identificar as possibilidades de discussão no campo teórico, porquanto a meta foi apenas apresentar as pesquisas acadêmicas como referência para potencializar a reflexão teórica integrada com os estudos científicos de estudiosos conceituados de cada categoria tratada.

Quadro 02 – Trabalhos extraídos da Plataforma Sucupira usando as categorias “Educação Geográfica” e “Identidade quilombola”.

Instituição	Programa	Ano de defesa	Tipo de trabalho	Autor	Título do trabalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	2016	Tese	Rosiane Dias Mota	O Protestantismo nas territorialidades e na identidade territorial da comunidade quilombola Kalunga – Goiás
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Programa de Pós-Graduação de Geografia - Mestrado em Geografia	2016	Dissertação	Caroline Pinho de Araújo	A identidade cultural no ensino de Geografia - Estudo de caso no município de Itaguaí- RJ
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	2018	Tese	Maria Salomé Lopes Fredrich	Tramas territoriais e tessituras multidimensionais em comunidades quilombolas na Paraíba
Fundação Universitária Federal de Rondônia (UNIR)	Programa de Pós-Graduação Doutorado em Geografia	2019	Dissertação	Daniel Delani	Dimensões geográficas dos saberes e práticas das benzedadeiras/ ores nos cuidados em saúde em Porto Velho-RO

Fonte: Elaborado por Marta Oliveira Barros.

O trabalho de Mota, R. (2016) concilia as questões de inserção religiosa dentro do quilombo. Assim, este trabalho contribui com a fomentação das análises sobre a questão religiosa do Matão, haja vista que a tese da autora apresenta como:

[...] temática principal desta tese está relacionada a uma leitura geográfica sobre o protestantismo e essa comunidade tradicional. São abordadas questões voltadas para os discursos religiosos, os conflitos identitários, a ressignificação de práticas culturais, entre outras que envolvem a cultura local e a identidade territorial Kalunga (MOTA, R., 2016, p. 12).

Os resultados de pesquisa de Mota, R. (2016) identificaram como o quilombo ressignifica suas crenças religiosas a partir de dogmas religiosos. Logo, este trabalho auxiliou a realizar as análises do movimento dos conhecimentos religiosos concebidos dentro do Matão-PB. Além disso, o trabalho de Delani (2019) evidencia os saberes das benzedadeiras. Essas pesquisas foram relevantes no embasamento teórico das textualizações e interpretações dos conhecimentos tanto no viés de matriz africana quanto na perspectiva evangélica e católica, as religiões presentes no quilombo.

O trabalho de Araújo (2016), por sua vez, mesmo que não tenha sido realizado em comunidades quilombolas, comporta uma ampla discussão sobre a identidade cultural no ensino da Geografia. Sua dissertação “[...] tem como premissa compreender como o ensino de Geografia pode construir propostas didáticas para trabalhar as identidades culturais dos estudantes sobre a cidade vivida” (ARAÚJO, 2016, p. 07). Desse modo, é possível inferir que essa pesquisa fortaleceu teoricamente as discussões sobre a importância de valorizar e reconhecer a identidade quilombola nas aulas de Geografia.

Fredrich (2018), em sua tese, contempla três importantes comunidades quilombolas da Paraíba, inclusive a comunidade do Matão. De acordo com a autora,

Procuramos reconstruir a ascendência histórica e os referenciais multidimensionais entre os territórios de Pedra D’Água, Matão, Grilo e Matias. A abordagem se faz a partir das situações do presente e da escala local, porém sem desprezarmos as escalas mais amplas (FREDRICH, 2018, p. 08).

Embora a autora tenha aprofundado as análises no território de Pedra D’Água, sua pesquisa retrata o Matão como território de referência multidimensional, a convergir com as análises das memórias dos entrevistados sobre a identidade territorial realizada nesta tese.

Com as categorias *“Currículo escolar e Geografia de quilombo”* a plataforma selecionou no geral um milhão, duzentos e oitenta e um mil, trezentos e setenta e oito (1.281.378) trabalhos; porém, quando foram inseridos os filtros, resultou em cinco mil, setecentos e sessenta e um (5.761) pesquisas. Dentre elas, selecionei quatro trabalhos (cf. Quadro 03), os quais comportam fundamentos em sinergia com as análises realizadas nesta pesquisa de tese.

Quadro 03 - Trabalhos extraídos da Plataforma Sucupira usando as categorias “Currículo escolar” e “Geografia de quilombo”.

Instituição	Programa	Ano de defesa	Tipo de trabalho	Autor	Título do trabalho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	2015	Dissertação	Maria do Socorro Pereira de Souza Andrade	A Educação Geográfica com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: as bases conceituais humanistas no estudo do lugar
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	2015	Dissertação	Tatiane Campos dos Santos	Relações entre território e Educação na comunidade quilombola de Vila Santo Isidoro-Berilo-MG
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	2016	Dissertação	Márcia Verssiane Gusmão Fagundes	Lei 10.639/2003 e o ensino de Geografia na Educação Básica: contribuições a partir dos Catopês em Montes Claros, MG
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Programa de Pós-graduação Em Geografia	2016	Dissertação	Waldnelly Gusmão da Silva	Lei 10.639/03: a representação da África e dos afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil - 2005-2014
Universidade de São Paulo (USP)	Programa de Pós-graduação em Geografias Humanas	2019	Dissertação	Peluzio Ferreira Martins	O livro didático de Geografia: seus limites e perspectivas como instrumento de mediação do processo de ensino aprendizagem

Fonte: Elaborado por Marta Oliveira Barros.

Esses trabalhos foram escolhidos devido à relevância na discussão no campo teórico do currículo de Geografia, bem como nas dimensões de análises do livro didático de Geografia na perspectiva da Lei n. 10639/2003. A dissertação de Andrade (2015) foi selecionada em virtude

de suas discussões teóricas contemplarem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, do mesmo modo os que foram analisados nesta pesquisa.

A partir das categorias de “memória de idosos e escola quilombola”, foram selecionados um milhão, duzentos e oitenta e um mil, quatrocentos e quarenta (1.281.440) trabalhos, dentre os quais, mediante a aplicação dos filtros utilizados, redirecionou-se para trezentos e sessenta e nove (369) produções. Selecionei seis trabalhos, como pode ser visualizado no Quadro 04.

As pesquisas apresentadas no Quadro 04 auxiliaram a fundamentação teórica nas análises das memórias geográficas do Matão-PB. Todos os trabalhos selecionados apresentam discussões importantes sobre a memória. Assim, a partir dos resultados dessas pesquisas, tive a oportunidade de fortalecer o debate e ampliar o referencial teórico sobre a importância das memórias ancestrais do Matão como fonte de pesquisa para valorizar e reconhecer a identidade no ensino da Geografia do quilombo.

Quadro 04 - Trabalhos extraídos da Plataforma Sucupira usando a categoria “*memória de idosos e escola quilombola*”.

Instituição	Programa	Ano de defesa	Tipo de trabalho	Autor	Título do trabalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	2016	Dissertação	Janderson Alex de Oliveira Gonçalves	Memórias geográficas: as cinco peles do Pai Bitu – São Francisco de Paula-RS
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	2017	Dissertação	Mônica Pereira dos Santos	Nerópolis do avesso: repositórios de memórias e narrativas do lugar
Universidade de Brasília (UNB)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	2017	Dissertação	Luana Nunes Martins de Lima	Lugar e memória: o patrimônio goiano entre o esquecimento e a resistência
Universidade Federal de Uberlândia	Programa de Pós-Graduação	2018	Dissertação	Letícia Franco de Oliveira	O lugar da velhice: um estudo acerca das vivências e representações

(UFU)	em Geografia do Pontal				socioespaciais em uma instituição de longa permanência (ILPI) de Minas Gerais
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	2020	Dissertação	Nayara Kallinne Cândido dos Santos	Comunidade quilombola Morro São João no Município de Santa Rosa do Tocantins: memórias e território
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	2020	Tese	Thiago Luiz Calandro	Memória e lugar: espaço-tempo no ensino de Geografia

Fonte: Elaborado por Marta Oliveira Barros.

O trabalho de Santos, T. (2015) evidencia um debate diretamente com a escola e a identidade quilombola, tendo em vista que “[...] investigou-se o papel da Escola e os processos de construção da Identidade na comunidade quilombola de Vila Santo Isidoro, localizada em Berilo, Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais” (SANTOS, T., 2015, p.6). Nesse sentido, as experiências escolares identificadas por Santos, T. (2015) foram importantes nas análises realizadas no âmbito da escola do Matão-PB.

Fagundes (2016), Silva, W. (2016) e Martins (2019) contemplam o debate teórico sobre o livro didático de Geografia adotado na escola do Matão, visto que suas pesquisas tratam diretamente de questões vinculadas à abordagem da Lei n. 10. 639/ 2003 e análises do livro didático de Geografia.

Portanto, do ponto de vista metodológico, recorri ao mapeamento dos conceitos na percepção da *Educação geográfica, identidade quilombola, currículo escolar, memória de idosos, escola quilombola e Geografia de quilombo* para identificar a quantidade de teses e dissertações no campo da Geografia que contemplassem essas temáticas. Diante disso, apresento esses trabalhos como referências relevantes para as reflexões sobre as temáticas apresentadas. Ainda ancorada no “estado da arte”, ratifico o relevo social desta tese no campo acadêmico, uma vez que os trabalhos encontrados evidenciam a originalidade deste estudo.

2.2 Entrevistas narrativas: “histórias que me conta, histórias que te conto”

Os entrevistados são pessoas que vivenciaram momentos difíceis em sua trajetória de vida, assim como muitos outros remanescentes quilombolas, que vivenciaram as formas de exploração e dominação imposta pelo sistema escravista aos seus antepassados, bem como os meios utilizados pelos fazendeiros (coronéis) da região para explorar a força de trabalho de seu povo. Como lembrou Benedito:

[...] Eles mandavam em tudo. Olhe, o algodão que a gente lucrava tinha que vender a ele do preço que queria e só pagava quando ele queria. Eu tinha vontade de falar. Mai, os mais velhos diziam: - cuidado com o major! Já o coroné Mané Borges, quando **avistava** a pessoa já chamando de safado ou preguiçoso. Sem ninguém dizer nada. Brabo que nem um siri. Uma ignorância. Às vezes, eu tinha vontade de dizer umas coisas. Mas não podia dizer, porque meu pai não deixava (Benedito, entrevista narrativa, março de 2021).

A narrativa de Benedito expõe que ele não aceitava as formas de controle dos fazendeiros para com seu povo. O quilombola não expressava sua revoltada ao fazendeiro em respeito aos conselhos de seu pai. Isto porque as formas de imposição dos fazendeiros, bem como os meios de exploração da força de trabalho vivenciados no cotidiano moldaram a maioria dos quilombolas a ter prudência, configurando-se um ato de resistência.

Consequentemente, essas vivências refletiram também na comunicação com as pessoas de outros lugares. O povo quilombola, para manter preservados seus pensamentos e ideias das perseguições dos fazendeiros exploradores de sua força de trabalho, nutriu o sentimento de desconfiança e insegurança. Como narrou Tereza:

A gente aprendeu a exercer nossos direitos, aprendemos a buscar o direito da gente, o direito de saber. Porque mesmo que a gente tivesse o direito, mas a gente não sabia que existia. A gente não sabia nem falar. Se chegasse uma pessoa aqui ou lá fora, se disse uma coisa a gente não entendia. Agora aprendemos, graças a Deus! Hoje, a gente recebe visita. Aqui na minha casa mesmo veio gente da Itália, aqui teve gente de passar dois meses morando. Mermo que eu não entendia, mas eles dava copiado no papel. Minha filha lia. E ela conseguia entender o que era o que eles queria dizer. Da França também tivemos muita ajuda. [...] mas, antigamente, chegasse alguém a aqui, a gente já ficava assim, de cabeça baixa. Só bastava chegar uma mulher de óculos escuro, ou de salto alto e de batom **encarnado** que a gente achava que era importante, não tinha condição de falar com aquela pessoa. Mas hoje, graças a Deus, pode chegar quem for que a gente fala e recebe (Tereza, entrevista narrativa, julho de 2021).

Tereza lembrou como foi importante aprender sobre os seus direitos quilombolas através das formações promovidas pela associação comunitária, pois, ao enaltecer autoestima e valorização de sua identidade, desconstruiu a ideia de inferioridade nutrida no povo do Matão. A comunicação era uma das principais dificuldades enfrentadas nesse processo de valorização e reconhecimento. O medo de falar, o sentimento de desconfiança e inferioridade foram marcas deixadas na convivência com os latifundiários na região. De acordo com o esposo de Menininha, a postura de superioridade dos fazendeiros era muito frequente no cotidiano do povo quilombola.

O primeiro negro que comprou um carro aqui, um dia encontrou o coroné. O velho buzinou para o negro, para ele passar. E cadê o negro sair da frente. Por azar, ele não escutou e quando foi passando ainda sujou o carro do coroné na poça de lama. Oh, não teve conversa, após mandou os capangas dar uma surra nele e na filha aleijada que vinha no carro (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2021).

Atitudes absurdas como essa eram praticadas com frequência pelos fazendeiros com o objetivo de construir o sentimento de inferioridade, mas a leitura que muitos remanescentes quilombolas faziam era de revolta com o comportamento e as ações dos latifundiários da região para com a população negra.

Por tais razões, percebi, desde as primeiras conversas informais com os colaboradores da pesquisa, que seria necessário primeiramente eles conhecerem alguns trajetos de minha vida para depois adquirem confiança para narrar suas experiências. Isto também me fez fazer uma releitura de minhas experiências de vida, que contribuíram para o ato de pesquisar, bem como para minha formação profissional. Uma vez que “[...] é necessário desvelar-se para si, para, então, revelar-se para o outro, revelando o outro como se fosse uma história autorreferente, munida de sentidos e significados geográficos” (BARROS, J., 2021, p. 22).

Assim, ao narrar algumas experiências de vida para os entrevistados, consegui fazer do momento de entrevista uma partilha de memórias. Porém, ressalto que não foi necessário contar minha história de vida de maneira ampla; apenas relatei algumas vivências da fase da infância e da juventude para instigar a conversa e alcançar um resultado mais fluido. A intenção maior era ouvir as histórias de vida deles.

Em consonância com essa lógica de pensamento, Benjamin (1994) afirma que existem dois tipos de narrador: um que é viajante, narrando suas experiências externas, e outro que habita na comunidade e conhece a história e cultura do seu povo. Seguindo esse pensamento, considero-me próxima à sua ideia de narrador viajante, já que não sou habitante do quilombo.

Mas, ao contar algumas experiências de vida, possibilita confiança ao partilhar suas memórias. Ao chegar à residência de Chico, fiz a seguinte fala:

Bom dia! Como vai? Estou por aqui novamente. Deu umas chuvas boas por aqui, não foi? Lá na minha cidade também está assim. Chuva é sempre bom. Quando eu era criança, adorava dia de chuva porque não precisava ir para o roçado (sorriso). No tempo da seca, eu trabalhava mais (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2021).

A exemplificar com essa fala o que foi dito ao colaborador, tendo em vista que, ao chegar à residência de Chico, percebi que havia a necessidade de maior interação para que o entrevistado se sentisse à vontade para partilhar suas memórias. Ressalto que não foi na intenção de persuadir suas narrativas, mas de demonstrar que poderia confiar em mim para contar suas histórias de vida, já que eu também tenho experiências no campo e estava à vontade para contá-las. Contudo, isso não foi realizado de maneira intensa, nem com todos os entrevistados; apenas com alguns em quem percebi certo receio de narrar suas histórias de vida. O objetivo não era falar da minha história de vida, mas de ouvi-los.

Por essa razão, foi necessário contar apenas de onde sou, como vivia, principalmente mostrar que estava ali para ouvir. Então, foi a partir da partilha das histórias de vida que construí o elo de confiança com Chico, bem como com outros entrevistados. Nesse panorama, realizei **entrevistas narrativas individuais** como procedimento, haja vista que a entrevista narrativa “[...] é como uma construção de intertextos, e as falas, mais do que respostas, são uma ação dialógica por meio da qual o sujeito constrói e reconstrói sentidos” (BUENO; CHAMLIAN; SOUZA; CATANI, 2006, p. 398).

Assim, por meio da entrevista narrativa, os entrevistados tiveram a oportunidade de fazer a releitura da construção de suas identidades quilombolas com significados emergidos de suas vivências geográficas.

[...] narrativa (auto)biográfica se revela, portanto, rica na co-construção de inúmeras reflexões e transformações que acontecem em um voltar para si, resgatando memórias, histórias e percursos que, ao longo do processo formativo e de vida tecido pelo sujeito, vão nos fazendo – no momento em que acontece essa tomada de consciência do refletido – tecer, também, um processo de (auto)formação capaz de ser mobilizador de emancipações implicadas nos itinerários formativos da experiência em curso (MORAIS; BRAGANÇA, 2021, p. 07).

Por isso, justifica-se a escolha da narrativa (auto)biográfica como procedimento metodológico, pois, como afirmam os autores, nessa abordagem existe a possibilidade da

reflexão sobre si. Nessa perspectiva, quando os quilombolas narram suas histórias de vida, eles também têm a oportunidade de refletir sobre si. Além disso, a (auto)biografia demarca a autoria quilombola em seus relatos, consequentemente, “[...] ressignificando-os e reeditando-os por meio da narrativa, das experiências vividas e imaginadas, representa uma reconstrução e uma reinvenção, por meio da memória, da sua própria identidade” (PINHEIRO, 2012, p. 27). A evocação das memórias possibilita aos colaboradores reflexões sobre suas experiências de vida e assim eles podem passar a valorizar sua identidade.

Nessa perspectiva, Hall (2014) afirma que a identidade é algo formado ao longo do tempo e sempre permanece em construção. Ao reconhecer a identidade quilombola em processo de construção, as narrativas orais dos sujeitos pertencentes possibilitam fazer uma releitura de suas identidades, sendo a memória de grande importância para a reescrita de sua história de vida.

As Histórias de Vida constituem-se, além de outras fontes, com base em narrativas produzidas, por solicitação de um pesquisador, com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva em um determinado período histórico, estabelecendo, pesquisador e entrevistado (ABRAHÃO, 2009, p. 16).

A partir de tais considerações, é relevante compreender que as histórias de vida quilombolas constituem acervo de fontes de memórias individuais e coletivas, visto que, em suas narrativas, as memórias individuais se entrelaçam com as coletivas. Como exemplo, menciono o caso de Ciata, que, ao recordar como era realizada a comunicação com seu noivo através de cartas²⁰, remete também à memória coletiva do período em que no Brasil o principal meio de comunicação entre as pessoas eram as correspondências via Correios. Vale lembrar que “[...] nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembrados por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Ao refletir sobre as dimensões coletivas e individuais das memórias ancestrais do Matão, destaco a relevância dessas memórias para a constituição do acervo de fontes de

²⁰ Ciata foi noiva por três anos com um rapaz quilombola que migrou para o Rio de Janeiro em busca de trabalho. A comunicação na época era realizada por meio de cartas. Como Ciata não sabia escrever, ela solicitava a uma das futuras cunhadas que escrevesse o que ela narrava para o futuro esposo. Inclusive o término do noivado foi porque o noivo parou de enviar correspondência. Então, para Ciata, o envio das cartas significava que havia compromisso.

conhecimentos para o estudo de Geografia escolar decolonial²¹. Nessa senda, no início do processo de ouvir as narrativas dos colaboradores, segui as sugestões de Souza, E. (2014), que assevera o seguinte:

Diante das questões éticas sobre as pesquisas com seres humanos, cabe aqui destacar a importância de discussão do contrato de pesquisa, ao explicitar os objetivos, suas intenções, processo de coleta dos dados, bem como a possibilidade ou não de identificação dos colaboradores da pesquisa. [...] por parte do colaborador, a assinatura de termo ou carta de cessão de direitos. Outra opção é em função da impossibilidade de utilização do nome do/da colaborador/a no relatório de pesquisa, ou para efeitos de publicação, discutir com o/a mesmo/a possibilidade de identificação na pesquisa, a fim de preservar sua identidade (SOUZA, E., 2014, p. 43-44).

Além dessas sugestões, segui as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS). Ao apresentar os objetivos e as intenções deste trabalho, prontamente os entrevistados aceitaram participar e nessa ocasião também solicitei que os colaboradores assinassem os documentos de consentimentos de adesão e publicação das entrevistas²². Esse procedimento foi muito importante para garantir o direito de publicação das narrativas, tanto nesta tese como em publicações posteriores.

Nesse devir, realizei entrevistas com as oito pessoas mais velhas do quilombo, sendo dois (02) homens e seis (06) mulheres. Cada entrevistado foi identificado com pseudônimos, de negros e negras que tiveram grande relevância na constituição da resistência do povo africano e afro-brasileiro, mas que foram silenciados na historiografia oficial, assim como suas biografias não foram estudadas na maioria das escolas do país.

Isto porque, “Desde a infância, especialmente no espaço escolar, diversas figuras humanas são apresentadas aos alunos como heróis nacionais, pelos livros didáticos ou pelas datas cívicas, muitas vezes sem explicar as opções” (COSTA *et al.*, 2020, p. 167). Além de não explicar as escolhas, é perceptível através de estudos acadêmicos que os heróis (personalidades) negros no Brasil foram silenciados no currículo e nos materiais escolares ao longo da história da Educação.

²¹ Essa perspectiva de ensino possibilita superar “A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 05). As referências geográficas difundidas na maioria das escolas brasileiras contemplam unicamente as concepções coloniais.

²² Cf. Apêndice II e III.

Ao evidenciar essas personalidades, ratifico a relevância da propositura desta tese. Por tais motivos, decidi homenagear algumas mulheres e homens negros que foram de extrema importância no processo de empoderamento do povo negro no Brasil. Tais como: Benedito Meia Léguas, Carolina de Jesus, Francisco José do Nascimento (Chico da Matilde), Hilária Batista de Almeida (Tia Ciata), Maria Firmina dos Reis; Maria Escolástica da Conceição Nazaré (Mãe Menininha); Tereza de Benguela e Ruth de Souza.

O primeiro contato que tive com a maioria dos colaboradores foi no agendamento das entrevistas. Na ocasião, expliquei a todos e aos seus respectivos filhos o objetivo desta tese. Questionei ainda se estavam de acordo em colaborar com a minha pesquisa. Os procedimentos de entrevista narrativa foram baseados em Jovchelovitch e Bauer (2017, p. 111), que sugerem:

1.Preparação. 2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial. 3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal. 4. Fase de questionamento: apenas questões iminentes. 5. Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal. 6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva.

Quanto ao momento de preparação, considero desde antes da minha chegada à comunidade para realizar as entrevistas, pois foi necessário um contato prévio via *WhatsApp*, a organização dos equipamentos (aparelho celular, diário de campo, entre outros), ou seja, o planejamento da pesquisa.

O diário de campo foi um instrumento muito importante para o registo do planejamento cotidiano da pesquisa (auto)biográfica, assim como para registrar percepções e impressões durante a realização das entrevistas narrativas. Além disso, foi possível, através do uso do diário de campo, registrar a entonação de voz, olhares e gestos durante o ato da entrevista. Mesmo com a gravação de áudio e imagem, o diário de campo foi um instrumento relevante para anotar as observações antes, durante e depois das gravações das entrevistas narrativas.

Para iniciar as gravações, adotei como base as orientações de Portugal (2013, p. 99), porquanto foi possível seguir o modelo de texto introdutório para as gravações. Porém, procurei falar da forma mais próxima da linguagem dos quilombolas, para que assim eles pudessem compreender o que eu estava narrando. Nessa perspectiva, Ribeiro e Vasconcelos (2020, p. 211) explicam que:

A linguagem que o entrevistador emprega deve também passar por ajustes. O ideal é “apropriar-se” da linguagem de seu informante e não lhe impor qualquer outra. Não se trata de copiar seu modo de falar. É proporcionar a ele/ela a liberdade de não apenas

dizer, mas de enunciar, tendo em vista que o modo como se fala também é um elemento narrativo. A linguagem do entrevistado/da entrevistada surgiu num contexto de interação e precisa ser respeitada dentro da pesquisa.

Seguir essas sugestões dos autores foi importante porque a maioria dos colaboradores não teve oportunidade de estudar. Dessa maneira, eles têm dificuldades para compreender a linguagem formal. Por essa razão, recorri ao modo de falar mais próximo de suas linguagens, como pode ser visto a seguir, no texto introdutório das gravações.

SENHOR/SENHORA, como já conversamos em outros momentos, vou contar do que se trata minha pesquisa: É um estudo sobre as histórias de vida das pessoas com mais experiências da comunidade. Minha intenção é compreender como sua história de vida pode contribuir como base e referência para o fortalecimento da identidade local dos estudantes da comunidade, no âmbito da Educação Geográfica, a fim de (re)construir conhecimentos geográficos significativos sobre o quilombo. Mas, para isso, primeiro preciso entrevistar o (a) senhor(a), para depois sugerir para a escola trabalhar com os alunos. Para isso, é necessário que o (a) senhor(a) me conte suas histórias. Conte sobre a história da sua vida: me diga como era seu dia a dia no quilombo; fale sobre as vivências aqui na comunidade; os tempos de infância; juventude; fale sobre sua família; seu trabalho; suas conquistas, suas lutas; seus sentimentos e seus medos também. Relate como era viver no Matão. Fale como o (a) senhor(a) vê esse lugar, como é ser desse lugar. Fique à vontade para contar outras histórias que considerar importantes. Não se preocupe, pode falar do seu jeito. Essa entrevista não é igual àquele modelo de entrevista que uma pessoa pergunta e a outra responde. O (a) senhor(a) pode começar a contar as suas histórias por onde o (a) senhor(a) acha importante, não vou ficar perguntando. Estou aqui para lhe ouvir, sem pressa nenhuma. Não irei lhe interromper. Pode ficar à vontade para narrar a sua história de vida a seu modo, no seu tempo. Quando terminar, caso seja necessário, farei alguns questionamentos, se eu não entender algo que foi dito. Então, me conte sua história de vida (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2020).

A partir da metodologia da (auto)biografia, asseguro que a pretensão nesta tese não foi seguir uma rigorosidade cronológica nem uma sequência dos fatos, pois aqui o que interessa é o que foi selecionado pelo entrevistado para ser contado como sua história, porque a memória também é seletiva. Como afirma Pollak (1992, p. 04):

A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa.

Por isso, entendo que o quilombola, ao rememorar sua história de vida, compartilha fatos e acontecimentos que foram significativos em sua vida e têm articulações com o cotidiano. E assim, desvelam sentimentos e reflexões que no momento vivido não foram realizados. Ou

seja, os entrevistados fazem uma releitura de suas experiências de vida. Isto porque “[...] lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora” (BOSI, 2012, p. 81). Nesse contexto, o movimento de recordar as experiências de vida oportuniza aos quilombolas a introspecção de suas vivências.

Nesse mesmo procedimento metodológico, a linguagem dos entrevistados tanto foi respeitada no ato de narrar suas histórias como também no processo de transcrição de suas narrativas. Ressalto que, embora existam as variações linguísticas (culturais, sociais e geográficas), cada sujeito tem condições de contar sua história, pois “[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91). Também comungo com o pensamento dos autores, pois o ser humano tem por natureza condições de contar das suas vivências e experiências de vida, a não ser em caso de problemas de saúde que podem atingir diretamente a memória, como, por exemplo, a doença de Alzheimer²³.

Nesse panorama, um dos idosos da comunidade não participou da pesquisa porque está com esse problema de saúde, um homem de 72 anos de idade. Seu estado de saúde não permite mais condições de recordar suas experiências de vida. Contudo, algumas de suas memórias foram registradas na minha pesquisa de mestrado, pois nesse período o idoso estava em condições de compartilhar suas memórias. Outro idoso com 97 anos, que era o homem mais velho da comunidade, também não teve a oportunidade de colaborar com esta pesquisa, uma vez que estava enfermo e faleceu no dia 11 de agosto de 2021.

A partir disso, ressalto a importância da realização de trabalhos como esta tese, em que há oportunidade de registrar as memórias ancestrais quilombolas para futuras gerações conhecerem a trajetória de vida de seus antepassados. Razão pela qual “[...] a memória é uma fonte historiográfica que, através de depoimentos e relatos, tenta uma aproximação com a verdade. [...] Para preservar a memória, é preciso registrá-la” (SANTOS; SILVA, 2021, p. 225).

Em consonância com os autores, também enfatizo a necessidade de registrar os conhecimentos geográficos quilombolas por meio das histórias de vida ancestrais, pois existe a possibilidade de transcrever, de registrar as memórias geográficas vivas. Mas para isso é necessário que se tenha o devido zelo com essas memórias para que elas não se percam no

²³ O Alzheimer é uma doença clinicamente caracterizada pela perda progressiva do volume cerebral global – e de funções cognitivas como memória, atenção, concentração e linguagem – e, mais especificamente, de alterações na área do cérebro denominada hipocampo, responsável pela fixação das memórias (LOBATO, 2020).

tempo, haja vista que o ser humano tem um limite de tempo de vida, assim como sua memória é igualmente limitada. Portanto, a pesquisa tem relevância de temporalidade, pois ela possibilitará o acesso das futuras gerações aos conhecimentos geográficos produzidos por seus antepassados.

De posse do conhecimento da importância da memória, “Detalhei algumas passagens e outras não dei muita importância. Não que o que está escrito aqui seja o mais importante, mas foi o que veio a minha memória no ato de recordar e escrever” (PINHEIRO, 2020, p. 332).

Como descreve Pinheiro (2020), é importante que, no ato de recordar, a narrativa siga seu fluxo. A pensar nessas dificuldades, principalmente porque os entrevistados que compõem o grupo de colaboradores desta pesquisa são, em sua maioria, pessoas idosas, optei por colaborar com o afloramento das lembranças dos entrevistados. Para isso, fiz uso de alguns objetos que eram utilizados pelos quilombolas no cotidiano (cf. Figuras 05e 06). Isto porque “O passado se aloja nos objetos da vida cotidiana, nas sensações que eles despertam e que lhes servem de suportes mnemônicos” (DODEBEL, 2016, p. 228).

Figura 06 - Objetos pessoais de Benedito: da direita para a esquerda, um ralo, um machado e um cesto.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A visualização desses objetos da Figura 06 auxiliou Benedito a recordar algumas memórias:

[...] Tivemos muitas coisas ruins, mas também tivemos muitas coisas boas, porque quando chegava mês de março a gente plantava. Aí mês de São João a gente já dizia - vamos comprar um ralo para ralar o milho para fazer pamonha [...]. E conforme essa cestinha, toda pessoa que ia à feira tinha essa cestinha dessa. Naquele tempo, não era toda vez que a pessoa podia ir na feira, porque não tinha dinheiro para comprar o

alimento. Mas quando tinha era uma alegria, comprava a mercadoria e colocava dentro da cestinha (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Desse modo, a visualização dos objetos contribuiu para a recordação do período de colheita, que o entrevistado considera ter sido um período bom em sua vida. Além disso, ao olhar para o cesto, Benedito recordou as dificuldades financeiras para comprar alimentos, bem como os momentos de ida à feira livre no município de Juarez Távora, localizado no Agreste paraibano.

Já ao visualizar o machado, Benedito recordou de alguns conflitos com os fazendeiros da região pela retirada da madeira da mata para a construção de sua casa. O machado foi o principal instrumento de trabalho de Benedito. A partir dele, o entrevistado recordou de acontecimentos de sua vida relacionados ao mundo do trabalho. Portanto, esses objetos possuem sentidos e significados para o entrevistado.

Com a idosa Ciata, por sua vez, ao mencionar a sua máquina de costura, que fica guardada em sua varanda, afloram memórias de superação. Ao olhar para sua máquina de costura, a idosa rememorou como ela fez para aprender sozinha a costurar e como foi o momento em que seu primeiro esposo comprou o objeto para lhe presentear.

[...] Essa máquina tem muitos anos. Quando eu estava grávida de meu filho mais velho já tinha ela. [...] um dia, o **finado** Mané comprou um pano para fazer uma camisa para ele. Ele já no costume que sua mãe fazia as roupas. Levou o pano para ela costurar. Quando chegou a hora do jantar. Só era nós dois. Naquela época, não tinha energia, a gente usava candeeiro. Ele deu **de garrar** no candeeiro e disse: - vem cá, pra tu ver uma coisa. Quando cheguei na sala, estava um pano estendido, um carretel no canto da parede. Eu disse: - Mané, pelo amor de Deus! O que é isso? Ele falou: -isso aqui... olhe! Foi mamãe. Se ela não queria fazer minha camisa, tinha dito. Mas não era para ter feito um serviço desse. Aí me dei de garra com uma camisa dele, cortei o pano. Peguei a máquina de mãe, era uma máquina de mão. Costurei, mas como eu fazia: pegava uma camisa, descosturava para fazer a nova. Para depois costurar a velha. Aí fiquei nessa luta. A velha minha sogra era ignorante, **visse?** Minha filha! Todo mal traz o bem, porque se ela não tivesse feito isso, a gente tinha ficado naquele peitinho, não tinha condição de nada. Na verdade, acho que ela queria era isso. Que a gente tivesse coragem para aprender. Porque a gente não ia ter ela a vida toda. No final do ano, juntou **cumpadi** Otacílio e Mané, chamaram Chico José. Eu sei que quando foi de tarde cada um chegou com sua máquina. Mai fiquei naquela luta tinha que desmanchar para depois costurar (Ciata, entrevista narrativa, julho de 2021).

Ao rememorar como aprendeu a costurar, a entrevistada evidencia uma de suas memórias de superação, quando necessitou desenvolver habilidades de corte e costura sem o auxílio de um profissional. Ao recordar desse momento, a idosa explicita que o conhecimento, bem como alguns objetos, a exemplo da máquina de costura, gerava independência financeira

a algumas mulheres. Ciata também recordou que a sua sogra tinha o conhecimento de costura, mas se negava a costurar para as mulheres dos filhos. A quilombola também expõe compreender que as atitudes da mãe de seu esposo eram na intenção de não permitir acomodação.

Figura 07 - Máquina de costura pertencente a Ciata.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

Embora Ciata não costure mais com essa máquina, ela demonstrou que não tem a intenção de se desfazer desse objeto. A colaboradora afirmou que pretende consertar e deixar guardada de lembrança para sua família porque “[...] Essa máquina tem muita história” (Ciata, entrevista narrativa, julho de 2021). Quando a idosa faz essa referência à máquina de costura, evidencia que:

Objetos protegidos por identidades, por valores patrimoniais, valores de mercado e lembranças familiares concentram formas de investimento que se revelam compensatórias ao consumo, à delegação moral ou aos regimes de valores biográficos; posturas essas que implicam diferentes tratamentos: paixão, ódio, fetichismo ou a libertação do objeto (DODEBEI, 2016, p. 229).

Ao trilhar por esse caminho metodológico, concordo com Dobebei (2016) que os objetos podem canalizar memórias representativas da identidade, bem como favorecer o surgimento de emoções da vivência cotidiana. Nesse mesmo percurso investigativo, também foram respeitados os momentos de silêncio, pausa e esquecimento dos entrevistados, pois entendo que o silêncio tem sentimento e razões. Como afirma Pollak (1989, p. 06):

Nesse caso, o silêncio tem razões bastante complexas. Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta. Em seu retorno, os deportados encontraram efetivamente essa escuta, mas rapidamente o investimento de todas as energias na reconstrução do pós-guerra exauriu a vontade de ouvir a mensagem culpabilizante dos horrores dos campos.

Na esteira de tais considerações, ponderei o silêncio dos entrevistados como esquecimento, tendo em vista que a memória é seletiva Pollak (1992). Dessa maneira, foi possível deixar os entrevistados à vontade, adequando-me à linguagem deles, para que as entrevistas narrativas acontecessem de maneira fluida e sem constrangimento. Lakatos (2008, p. 199) sugere que:

O pesquisador deve entrar em contato com o infamante e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltar a necessidade de sua colaboração. É importante obter e manter a confiança do entrevistado, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações.

Seguindo as orientações do autor, procurei firmar o elo de confiança e conceder ao entrevistado a liberdade de se expressar do seu jeito, para que os colaboradores se sentissem confortáveis em narrar suas histórias de vida. Ao analisar essas veredas metodológicas percorridas, considero que foram satisfatórias tanto para o entrevistado, que teve espontaneidade em partilhar suas memórias, como para esta pesquisa, uma vez que alcançou os objetivos propostos por essa metodologia. Portanto, na sequência, serão descritas as dimensões de espaço e tempo do ato das entrevistas realizadas com cada entrevistado.

2.2.1 Dimensão espaço e tempo das entrevistas narrativas quilombolas

O tempo de entrevista foi bastante superior ao tempo de gravação, porque o *tempo de entrevista* considerei desde o momento da chegada à residência do entrevistado, onde foi preciso realizar a preparação dos objetos que favorecessem o afloramento de suas memórias. Embora nessa fase não tenha gravado as falas. Mas tive oportunidade de realizar as anotações no diário de campo. Já o *tempo de gravação* é referente à gravação em áudio, iniciada após a leitura do texto que norteou a entrevista e encerrada com a fala conclusiva. É por isso que o tempo da entrevista e o tempo de gravação apresentam quantitativos de minutos distintos.

Benedito e Ruth foram os primeiros a narrar suas histórias de vida. As entrevistas com esses quilombolas foram realizadas em março de 2020, antes da necessidade do isolamento

social em prevenção à proliferação da COVID-19. Por essa razão, a primeira fase da entrevista foi agendada de forma presencial, no dia 02 de março de 2020.

Já nesse momento afloraram nos diálogos as lembranças da minha primeira visita à comunidade, no ano de 2015, quando iniciei a pesquisa de mestrado. Benedito narrou que: “As coisas passam rápido, parece que foi ontem que você chegou aqui e já faz esse tempo todo que a gente se conhece” (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020). Do mesmo modo, Ruth, esposa de Benedito, comentou: “Ave Maria três vezes! Eu já estava com saudade. Até comentei - mas José, cadê Marta que já estou é com saudade” (sorriso) (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2020). Esses entrevistados demonstraram-se intensamente receptivos a colaborar com a pesquisa e aceitaram dela participar de imediato.

Renomeei o quilombola de 60 anos, “nascido e criado aqui nessa terra”, casado, agricultor remanescente de quilombo, “*Benedito*”, em reconhecimento ao líder quilombola *Benedito Meia-Léguas*²⁴. A entrevista aconteceu no dia 03 de março de 2020, no turno da manhã. Ao chegar à residência de Benedito, fui logo convidada a tomar café. Em seguida, organizei os equipamentos no local. A sala de estar foi o local escolhido pelo Sr. Benedito para rememorar sua história de vida. Sentado em sua cadeira de balanço, com a porta aberta, com visão panorâmica da comunidade (cf. Figura 07). A residência de Benedito tem uma localização privilegiada, pois de sua casa é possível visualizar a paisagem ampla da comunidade.

²⁴ Foi um grande líder pela luta da libertação dos escravos, homem sagaz de difícil captura, que conseguiu libertar vários companheiros. Pois “A partir de meados do século XIX, Benedito Meia-Léguas teria iniciado uma luta pela libertação dos escravos que perduraria por quase 60 anos” (SCHIFFLER, 2014, p. 16).

Figura 08 - Visualização do território do Matão a partir da sala de Benedito.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Segundo o sr. Benedito, esse lugar é um dos locais favoritos de sua casa para descansar, e é desse local que ele consegue ver a movimentação das pessoas dentro da comunidade. Ao iniciar sua narrativa, observei que Benedito fechou os botões de sua camisa, sentou-se na cadeira de balanço, procurou a posição mais confortável e ergueu a cabeça (DIÁRIO DE CAMPO, 2020). Nesse movimento, foi possível perceber o orgulho e o prazer do quilombola de estar vivenciado o ato de narrar suas experiências de vida para alguém que escreveria o que era contado.

No momento da entrevista, procurei deixá-lo à vontade tanto na escolha do local como na forma de se expressar. Tanto Benedito como os demais colaboradores. O tempo de entrevista de Benedito durou 3h e 02min, porém a gravação de suas narrativas aconteceu em 93 min. Ao finalizar, Benedito demonstrou estar agradecido por ter sido escolhido para colaborar com sua história de vida.

No dia seguinte, 04 de março de 2020, retornei à comunidade para entrevistar Ruth, mulher de 55 anos, casada, aposentada, remanescente de quilombolas. “Eu nasci e me criei aqui no Matão, Ave Maria três vezes! Eu sair daqui” (Ruth, entrevista narrativa, julho de 2021). O nome dessa entrevistada foi escolhido para destacar a importância de Ruth de Souza²⁵ no contexto artístico-cultural enquanto mulher negra que ocupou espaço restrito à classe majoritária de visão eurocêntrica.

²⁵ “Ruth de Souza costuma dizer que em sua carreira aconteceram vários milagres. De origem simples, ela quebrou preceitos e preconceitos para seguir a carreira artística. Contrariando aqueles que diziam que não havia futuro para uma menina negra que sonhava ser artista, soube conduzir sua carreira para o sucesso, com firmeza e a obstinação que são sua marca registrada” (JESUS, M., 2004, p. 13).

A quilombola Ruth iniciou sua narrativa pelo período de sua infância, das vivências com primas e tias dentro da comunidade. Contou as brincadeiras e as “artes” que vivenciou em sua infância. A sala de estar também foi escolhida por Ruth para narrar suas memórias. Observei que a entrevistada ficou preocupada para não ser interrompida por seus netos. Prontamente, ela solicitou que as crianças fossem brincar em outro lugar (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2020).

Nesse contexto, Ruth demonstrou que estava orgulhosa por compartilhar suas experiências de vida e teve muito zelo com o ambiente para que a entrevista ocorresse de forma tranquila. Por isso que o tempo de entrevista com Ruth foi de 2h e 30min. A gravação foi de 80 min.

Todos os colaboradores desta pesquisa sempre se demonstraram receptivos ao narrar suas memórias. Visivelmente, percebi em suas feições o prazer que tinham ao narrar suas histórias de vida. Logo, é importante salientar que:

O idoso tem a necessidade de se reafirmar como sujeito, e a escuta permite a ele um espaço para falar de suas angústias, para contar suas histórias e experiências de vida. Durante esse relato ele pode dar um novo sentido a sua experiência, transmitir o seu saber, se reorganizar psiquicamente e elaborar as suas questões a partir do olhar do outro (BECKER; BECK; DRUGG, 2015, p. 03).

Nesse sentido, as experiências com as entrevistas narrativas com esses quilombolas expõem o fato de que ter alguém ouvindo suas histórias de vida promove bem-estar. Na maioria das vezes, as pessoas com mais idade têm a percepção de exclusão na interação interpessoal. Como afirmou Firmina, “Esse povo novo não tem paciência de escutar nossa história, mas eu acho bom contar. Contar o que vivi e o que aprendi” (Firmina, entrevista narrativa em julho de 2021). Desse modo, a fala da idosa confirma a ideia que o idoso tem da necessidade de ser ouvido.

Logo, esta pesquisa também contempla benefícios aos colaboradores das entrevistas. Isto ficou mais evidente quando houve a necessidade de interromper a pesquisa por causa do isolamento social, haja vista que as pessoas idosas, principal grupo de risco da COVID-19, necessitavam se proteger da contaminação. Por esse motivo, as entrevistas com os demais colaboradores só aconteceram no segundo semestre de 2021. Já havia pessoas com mais de 60 anos de idade, como apresento no tópico a seguir.

2.2.1.1 Recomeço do percurso da pesquisa (auto) biográfica

A pandemia iniciada no ano de 2020 pela COVID-19 afetou diretamente as pesquisas acadêmicas em todo o país. Consequentemente, o trabalho de campo desta tese teve que ser suspenso, sobretudo porque a maioria dos colaboradores da pesquisa (auto)biográfica é composta de pessoas mais velhas do quilombo, principal grupo de risco da pandemia. Além disso, o contexto vivenciado por todos foi de medo e tristeza com as mortes ocorridas por causa da propagação da COVID-19.

Esse não foi um período fácil, fiquei desmotivada. Tive medo de morrer e fiquei triste com tantas mortes de pessoas do meu ciclo familiar, de amizade, bem como aqueles notificados nos meios de comunicação no Brasil e nos demais países. Posso descrever esse momento como o mais difícil para desenvolver esta pesquisa. Mas, no final de 2020, a ciência renovou as esperanças de dias melhores com a perspectiva da vacina contra o vírus. Isto projetou novos horizontes para a sobrevivência da humanidade, bem como para o desenvolvimento desta tese. Havia a possibilidade de recomeçar.

Com o apoio de familiares, amigos e o auxílio do professor orientador Antonio Carlos, retornei no início de 2021 a fazer contato via *WhatsApp* com o presidente da associação da comunidade para saber se eu poderia retornar ao quilombo para concluir as entrevistas com as pessoas idosas da comunidade. Prontamente, o presidente relatou que, nos próximos dias, todos do quilombo acima de 18 anos tomariam a primeira dose da vacina. Dessa forma, ele sugeriu que eu aguardasse para voltar no segundo semestre de 2021, quando a população adulta estaria imunizada.

Em julho de 2021, entrei em contato novamente com o presidente da associação novamente via *WhatsApp* para confirmar meu retorno ao quilombo. Na ocasião, combinamos de continuar as entrevistas, mas respeitando todos os protocolos de segurança recomendados pelo Ministério da Saúde. A partir disso, ele mencionou: “Combinado para próxima segunda-feira, estaremos ansiosos aguardando recebê-la” (Mensagem do presidente da associação, via *WhatsApp*, em julho de 2021). A partir dessa mensagem, fiquei entusiasmada para retornar a ouvir as histórias de vida dos colaboradores. Logo, providenciei meus equipamentos de entrevista (aparelho celular, diário de campo, canetas, notebook), os documentos de adesão e consentimento, bem como os equipamentos de prevenção contra a COVID-19 (máscaras e álcool em gel).

A partir disso, no dia 26 de julho de 2021, retornei ao Matão para entrevistar a quilombola aposentada de 58 anos. “Moro nessa comunidade há 58 anos, nasci e me criei, muitas coisas aqui passei, a respeito de sobrevivência” (Tereza, entrevista narrativa, julho de 2021). De uma família de 15 irmãos, (mas “criado apenas nove”), casada, mãe de três filhos, funcionária pública aposentada. Essa mulher foi nomeada de Tereza em honra a Tereza de Benguela²⁶, que foi uma grande líder estrategista militar quilombola.

Ao chegar à comunidade, encontrei Tereza no quintal de sua casa colocando roupas no varal. Ela pediu que eu aguardasse um pouco, porque ainda iria amarrar suas cabras (caprinocultura). Com um sorriso no rosto, saiu em direção aos animais com dois paus nas mãos. Mesmo aposentada, a senhora Tereza ainda trabalha na agricultura e possui criação de cabras (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2021).

Nesse contexto de trabalho, Tereza perguntou se eu gostaria de entrar em sua casa ou preferia realizar a entrevista em seu quintal mesmo, já que estava bastante ventilado entre as árvores. Prontamente, eu deixei a seu critério. Assim, o cenário da entrevista de Tereza, retratado na Figura 10 (A e B), mostra alguns elementos que compõem o seu cotidiano de trabalho.

Figura 09 (A e B) - Local da entrevista de Tereza.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

O ato de deixar os entrevistados escolherem o local de contar suas memórias contribuiu para que eles se sentissem confortáveis ao narrar suas lembranças, pois dentro da comunidade

²⁶ Segundo Lacerda (2019), Tereza de Benguela foi Líder estrategista por 20 anos do Quilombo de Quariterê, localizado no território que hoje corresponde ao Vale do Guaporé, no estado do Mato Grosso. Sua história passou a ser mais divulgada a partir de 2014, após a instituição da Lei n. 12.987, que foi sancionada no dia dois de junho, que decreta o dia 25 de julho como dia internacional de Tereza de Benguela e da Mulher negra.

existem lugares específicos de pertencimentos. Ao experienciar esse procedimento, concordo com Tuan (2013, p. 169) quando afirma que: “O lugar é uma pausa no movimento [...]”. A pausa permite que uma localidade se torne o centro de reconhecido valor. Desse modo, os locais escolhidos pelos idosos têm uma dimensão do lugar íntimo enquanto abrigo e proteção. São lugares de refúgio e de liberdade.

Nesse sentido o próprio quilombo se configura como lugar, dadas as suas especificações que representam sentidos e significados para o individual, assim como para o coletivo do povo do Matão.

Nessa perspectiva, Tereza narrou que:

Aqui na frente era um barreiro vazio. Meu pai mandou aterrar, mas era um ponto de referência. Olhe! Onde é esse colégio era um ponto de referência. E ainda hoje continua. Meus primos, meus tios, minhas tias. Era **meio mundo de gente**, toda tarde quem quisesse se encontrar, e ainda hoje continua. Pode ir olhar para as paredes dessa escola que é 12, é 13, é 14 pessoas tudo junto, sentado. Agora que pena que antes era aberto, tinha portinha, mas hoje é no cadeado, mas eles pegam e passam por cima. Mas esse lugar é um ponto de referência, como toda vida foi (Tereza, entrevista narrativa, julho de 2021).

Tereza recordou que a área onde foi construída a escola da comunidade antes era um reservatório de água, ponto de encontro dos jovens. Atualmente, o local continua sendo ponto de encontro. A maioria dos jovens, adultos e idosos vai à escola para se sentar na calçada e conversar. Configura-se como um lugar de lazer, ou seja, um lugar de referência, como considera Tereza. Além disso, o prédio da escola, antes da construção do edifício da associação da comunidade, era o local onde eram realizados casamentos, batizados, celebrações religiosas, festas e reuniões da comunidade.

Na sequência, entrevistei a senhora Menininha, que é casada, tem 55 anos, benzedeira, aposentada, mas, “Infelizmente, não nasci aqui. Fui criada em terra de fazendeiro, mas minha mãe era daqui. Eu vim para aqui grandinha. Sou remanescente de quilombola com muito orgulho” (Menininha, entrevista narrativa, agosto de 2021). A entrevistada, ao expressar que não nasceu na comunidade, teve seu sorriso ocultado do rosto (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2021).

A partir dessa narrativa, é possível afirmar que Menininha guarda memórias de ressentimentos das vivências no território do fazendeiro. Ao mesmo tempo, em sua fala, ela se reconhece como remanescente de quilombola e se valoriza. Considerando esse contexto, essa

mulher foi denominada de Menininha em homenagem a Mãe Menininha²⁷, mulher que sofreu perseguições religiosas devido à sua prática como mãe de santo, mas obteve reconhecimento e respeito dentro do país.

Quando cheguei para ouvir as memórias de Menininha no dia 09 de agosto de 2021, ela estava terminando de lavar suas roupas em seu quintal. Perguntei se poderia sentar ali mesmo. E se ela estaria confortável em narrar sua história naquele local ou preferia ir para outro local quando terminasse. Prontamente, ela afirmou: “Mas minha filha! será um prazer, você sabia que gosto de lavar roupa conversando (sorrisos)” (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2021).

O afloramento da memória de Menininha se deu a partir da atividade de lavar roupas (cf. Figura 11). Logo, a bacia de alumínio que aparece na figura representa um objeto de recordação para a entrevistada. Ela iniciou sua narrativa pelas memórias do período em que havia a necessidade de subir a serra da comunidade para lavar roupas.

Figura 10 - Local de entrevista de Menininha.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

A atividade de lavar roupas para Menininha não era apenas obrigação doméstica ou um esforço físico, mas também um momento de conversas e risadas com as outras mulheres da comunidade, que se configurava como diversão, conforme rememorou a entrevistada:

Minha filha! Lavei muita roupa **acocorada** no chão, eu não lavo agora porque sou doente das pernas, tenho artrose, não posso mais. No chão mesmo não me sento. Mas eu adorava ir para o açude lavar roupa. Minha filha, nesse tempo aqui era muito ruim, visse? Não tinha água encanada, não tinha água por perto. A gente para lavar roupa a gente subia essa serra. Na serra verde, onde tinha água. Com bacia de pano, se juntava

²⁷ “Bisneta, sobrinha e filha de ialorixás, Mãe Menininha conduziu durante 64 anos os destinos do Gantois, que chegou a ser o terreiro de candomblé mais respeitado do país. Nascida no século XIX, ela cresceu entre os homens e mulheres africanas que criaram o candomblé no Brasil, aprendendo com eles os antigos costumes, os rituais e a língua iorubá. Precisou de coragem e diplomacia para fazer o seu terreiro sobreviver à perseguição policial aos cultos afros que vigorou até o início do século XX” (MARIANO, 2011, p. 02).

duas, três moça, botava a bacia de pano na cabeça, saía de madrugada, só chegava de tardinha. E tinha que esperar secar para trazer, porque para trazer molhada era pesado, a gente não aguentava. E quando era dia de chuva, a gente deixava esses pano lá pra secar. Só ia buscar no outro dia. E para passar o dia, a gente levava uma rapadura, um **punhado** de farinha quem tinha. Levava alguma coisa. Às vezes, um pessoal que morava perto trazia um feijãozinho... A gente comia na beira d'água mesmo. Aquilo servia até como uma diversão. Era como se a gente tivesse em uma festa. (Sorrisos). Isso era lavando roupa e conversando. A gente dava muita risada, menino! (Menininha, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Ao recordar o período em que a comunidade não tinha água encanada, Menininha expõe como mesmo em meio aos obstáculos, as mulheres ressignificavam as circunstâncias do trabalho pesado e das dificuldades. A atividade de lavar roupas não era fácil, devido à distância até chegar ao reservatório de água, e havia também a falta de alimento para repor as energias enquanto realizavam essa atividade. Contudo, Menininha evidencia que as companhias das outras mulheres com conversas, principalmente dos sorrisos, faziam daquele momento uma festa. Ou seja, um momento de diversão e lazer para as mulheres do quilombo.

A entrevista com essa mulher quilombola teve duração de 2h e 45min, porquanto, após a gravação, que foi de 75min, Menininha convidou a mim e a meu esposo para tomar café, embora a gravação estivesse finalizada, mas outras falas informais e aspectos sobre as experiências de vida da idosa foram registrados no diário de campo.

Ao concluir a entrevista com Menininha, fui à casa de Carolina. A escolha desse nome foi em respeito à trajetória de Carolina de Jesus²⁸, relevante escritora negra brasileira, que impulsionou a abertura do espaço para as literaturas negras no Brasil.

A quilombola Carolina contou sua história de vida no dia 11 de agosto de 2021, no turno da manhã. Essa mulher foi “[...] nascida e criada no Matão, de uma vida sofrida, mas, graças a Deus, criei meus fios, que são minha riqueza” (Carolina, entrevista narrativa em agosto de 2021), casada, aposentada, de uma família de 10 irmãos, remanescente de quilombo. A entrevista de Carolina também foi realizada na parte externa de sua casa, denominada pelo povo quilombola de “**oitão**”, área lateral da casa. Ao chegar à residência, a entrevistada estava

²⁸ “Mulher intemorata, corajosa e cheia de atitudes alvissareiras, Carolina Maria de Jesus, com seu pensamento singular, sua escrita simples, deixou um legado eivado de desafios e alertas, de indignações e dúvidas. E através da leitura das notas do seu diário, fica-se a certeza de que uma mulher sem igual existiu de fato e de direito entre nós, para simbolizar a luta sofrida, não só das mulheres pobres e humildes, mas a luta em prol do dia seguinte, do dia necessário para sobreviver, do dia sem vencedor e sem vencidos. [...] essa mulher, que transformou uma atitude corriqueira que é o ato de escrever, na bandeira contra a fome e a miséria, bandeira essa que tremula, como um estandarte, protegendo as cabeças dos fracos e oprimidos, dos que, como ela, envergaram a espinha para ganhar a vida, nos lixões de cada esquina, nas obras do metrô, nos garimpos, nas aberturas de estradas que, infelizmente, levaram este país para lugar nenhum” (FARIAS, 2020, p. 190).

sentada em uma cadeira de balanço, embaixo de uma árvore, escolhendo feijão para servir no almoço. Prontamente, convidou-me para me sentar nesse local.

Antes de iniciar a entrevista, conversamos por alguns minutos sobre o contexto da pandemia. Carolina afirmou que naquele momento estava mais tranquila porque fora imunizada. Porém, ainda tinha medo e ressaltou a importância de seguir os protocolos de segurança. Também mencionou como sentiu falta de interagir com as pessoas no período de isolamento e expressou a satisfação de me receber.

Na sequência, organizei os equipamentos de gravação e expliquei como seria realizada a entrevista. A partir disso, Carolina iniciou sua narrativa rememorando o período de sua infância, em que compartilhou as memórias de racismo, de exclusão escolar, das relações de trabalho, bem como familiares.

A entrevistada parou várias vezes suas narrativas devido aos momentos de emoção. Carolina chorou intensamente ao contar suas memórias de ressentimentos e de conquistas. Por esse motivo, a entrevista durou 2h 30min e 100 min de gravação. Foi a entrevista de maior tempo de gravação. Desse modo, o silêncio e as emoções (o choro, o sorriso) foram registrados no intuito de interpretar e textualizar as histórias de vida dos entrevistados. Após concluir a entrevista com Carolina, dirigi-me à residência do quilombola Chico. E, conseqüentemente, também fui à casa de Firmina para realizar o agendamento das respectivas entrevistas.

No dia 17 de agosto, às 10h da manhã, realizei a entrevista com Chico. A escolha desse nome foi na intenção de lembrar de Francisco José do Nascimento (Chico da Matilde²⁹), que teve grande importância no movimento abolicionista no estado do Ceará, que expandiu por outras regiões do Brasil. Por tal motivo, considero importante homenageá-lo neste trabalho, renomeando o idoso de 81 anos que é, atualmente, o idoso mais velho do Matão.

Ao chegar à sua residência, o entrevistado estava sentado em sua cadeira de balanço na área externa de sua casa, de óculos de sol, olhando em direção à estrada. Percebi que, ao chegar à porteira de sua casa, logo ele já me visualizou. Fui recepcionada por duas filhas, as quais orientaram o idoso a usar a máscara. Uma das filhas de Chico demonstrou cuidado com o distanciamento, bem como o tema que seria abordado na entrevista.

Por essa razão, foi necessário explicar novamente o objetivo da pesquisa, bem como os procedimentos para publicação. Após esse momento, uma das filhas de Chico afirmou: “Fica à

²⁹ ‘Um HOMEM DA PLEBE, num país onde ninguém leva a sério o esforço próprio, não pode ter história. Ademais, o jangadeiro Francisco José do Nascimento era de cor e sem instrução. Mulato ignorante e pobre, o seu nome não mereceu sequer figurar nos índices biográficos. (MOREL, 1949, p. 15, grifo do autor). Essa denominação veio do nome de sua mãe Matilde Maria da Conceição.

vontade aí com ele, só não vou poder acompanhar porque estou muito ocupada. Está ouvindo, pai? É para o senhor falar de sua vida” (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2021). Após a interversão das filhas, Chico logo foi narrando sobre seu trabalho na agricultura. Desse modo, sua entrevista foi a de menor tempo, de 1h30min, sendo o tempo de gravação de 72 min.

Nesse mesmo dia, porém, no turno da tarde, também entrevistei a Sra. Firmina. Optei por nomear a idosa com esse nome em honra à primeira escritora negra romancista, Maria Firmina dos Reis³⁰.

Ao chegar à sua casa, a filha de Firmina me convidou para realizar a entrevista no quintal da sua casa, porque seria o lugar mais ventilado de sua residência e onde sua mãe gosta de ficar no período da tarde. Firmina é atualmente a mulher mais velha que mora na comunidade. Ela não é natural do quilombo. Porém, veio morar no Matão no período de sua juventude. Firmina, por muitos anos, foi moradora de fazendeiros. Sua moradia no Matão veio por intermédio de seu genro, remanescente de quilombo, que a abriga em sua casa desde o período em que se casou com sua filha.

A entrevista com Firmina foi regada com muita risada, pois, em suas memórias, afloram lembranças de seus antigos relacionamentos amorosos. Em meio às narrativas de dificuldades econômicas e sociais, a idosa mencionou o “*neguinho de açúcar*”³¹, em que a idosa demonstra satisfação ao contar suas lembranças. O tempo de entrevista foi de 3h15min, uma vez que, nesse período, a filha da senhora Firmina apresentou a bisneta mais nova da idosa, tomei café, conheci algumas plantas do seu quintal. Em seguida, iniciei a gravação, que durou 80 min.

A idosa de 82 anos, denominada de Ciata em homenagem a Hilária Batista de Almeida, conhecida como Tia Ciata³², foi a última a ser entrevistada, no dia 19 de agosto de 2021. Em uma manhã chuvosa, cheguei à residência de Ciata acompanhada de sua filha, que prontamente ela recepcionou com muita simpatia. Logo me convidou para me sentar em sua varanda em meio às suas flores e próximo à sua máquina de costura. Quando expliquei a ela como seria a entrevista narrativa, ela afirmou: “Minha história é um romance. Foi muito sofrimento. No romance, a gente não sofre? Foi eu em minha vida” (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

³⁰ “Maria Firmina dos Reis foi uma escritora negra considerada a primeira romancista brasileira. Nasceu no Maranhão, em 11 de março de 1822. Sua obra *Úrsula* é precursora da temática abolicionista na literatura do país. O romance é considerado, ainda, o primeiro no gênero a ser publicado por uma mulher negra em todos os países de Língua Portuguesa” (FERNANDES, 2020, p. 01).

³¹ Segundo a idosa Firmina, chamava o namorado de “neguinho de açúcar” para demonstrar afeto ao namorado. Forma carinhosa de tratamento em que os rapazes se “*derretiam*”.

³² Tia Ciata nasceu em 1854, em Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo Baiano. Tornou símbolo da resistência negra pós-abolição, uma vez que abriu as portas de sua casa para reuniões de sambistas pioneiros quando a prática ainda era proibida (MOURA, R., 1995).

A idosa Ciata ficou viúva de dois casamentos. Consequentemente, o sofrimento mencionado por ela está diretamente relacionado aos relacionamentos amorosos na sua juventude, às mortes de sua mãe e de seus dois esposos, bem como às dificuldades econômicas e sociais enfrentadas para sua sobrevivência e a de seus filhos.

O período de entrevista com a idosa durou 2h 30min, considerando o tempo total de entrevista, e 90 min o tempo de gravação. A seguir, é possível visualizar no Quadro 05 a dimensão de espaço e tempo das entrevistas de todos os idosos colaboradores.

Quadro 05 – Dimensão espaço e tempo das entrevistas narrativas quilombolas.

Pseudônimos dos entrevistados	Datas das entrevistas	Local de entrevista	Tempo de entrevista	Tempo de Gravação.
Benedito	03 de março de 2020	Sala de estar da residência	3h 02 min	93 min
Ruth	04 de março de 2020	Sala de estar da residência	2h 30min	80 min
Tereza	26 de julho de 2021	Quintal da residência	3h 06min	87 min
Menininha	09 de agosto de 2021	Quintal da residência	2h 45min	74 min
Carolina	11 de agosto de 2021	Quintal da residência	2h 30min	100 min
Chico	17 de agosto de 2021	Área externa da casa	1h20min	72 min
Firmina	17 de agosto de 2021	Quintal da residência	3h15min	89 min
Ciata	19 de agosto de 2021	Varanda da residência	2h30min	90min

Elaboração: Marta Oliveira Barros.
Fonte: Diário de Campo da Pesquisadora (2021).

Como pode ser visualizado no Quadro 05, a maioria das entrevistas realizadas com as mulheres aconteceu no quintal das residências; apenas com os homens e duas mulheres, as entrevistas foram realizadas nas áreas internas das casas. O tempo de gravação, embora tenha sido inferior ao tempo de entrevista, foi bastante favorável, pois, como a maioria dos colaboradores é composta por idosos, há a necessidade de maior tempo de fala, ou seja, alguns levaram mais tempo para narrar suas lembranças. Às vezes, a narração foi interrompida, ou

melhor, houve pausas. Também aconteceram os momentos de silêncio, momentos em que choraram, momentos dos sorrisos. Isso tudo foi gravado e considerado no tempo de gravação, pois

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém (BUENO, 2002, p. 20).

A experiência enquanto ouvinte das narrativas quilombolas do Matão foi muito significativa para minha formação, tanto enquanto professora de Geografia, visto que as narrativas dos idosos têm dimensões de conhecimentos geográficos, como cidadã, ao compreender que os saberes e fazeres quilombolas contribuem com a formação da consciência dos direitos e deveres democráticos.

Nesse sentido, a escolha do método (auto)biográfico teve como finalidade dar oportunidade de fala aos entrevistados numa perspectiva quilombola, bem como colocar o quilombola como protagonista de sua própria trajetória. “O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 114). Por isso, a (auto)biografia foi essencial para conhecer as memórias ancestrais do Matão, pois através desse método o idoso legitima sua trajetória de luta, conquista e resistência, ao narrar sobre o vivido.

Nessa lógica de pensamento, as histórias de vida quilombolas contadas por meio da (auto)biografia não têm interferências de interesses de outras pessoas não quilombolas no processo de reconhecimento e valorização do identitário do seu povo. Dessa maneira, as pessoas mais velhas do Matão tiveram a oportunidade de contar suas experiências de vida considerando os fatos e acontecimentos que julgavam importantes em sua trajetória.

Ao analisar esse momento de escuta das histórias de vida dos idosos, os entrevistados demonstraram satisfação ao saber que alguém estava interessado em conhecer as suas reminiscências sobre as histórias do povo da comunidade para lhes ouvirem. Isso confirma que [...] Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância” (BOSI, 2012, p. 82). A idosa Ciata, ao concluir sua entrevista, afirmou: “[...] obrigada por ter vindo aqui me ouvir. Foi bom falar do passado para você (Sorrisos)” (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2021).

Assim como Ciata, todos os outros entrevistados expressaram alegria e gratidão pela oportunidade de contar suas experiências de vida.

A partir dessa vivência, destaco que a utilização da (auto)biografia como metodologia para conhecer as memórias dos idosos quilombolas ressalta a própria vida e a existência do modo de viver e pensar espacialmente a identidade quilombola, em que ressoam saberes geográficos fundamentais na perspectiva da Educação Geográfica escolar. A partir disso, confirma-se que é viável considerar as narrativas dos idosos no ensino das geografias de quilombos numa perspectiva de valorização identitária.

2.2.2 *Procedimento de textualização e interpretação das memórias quilombolas*

O trabalho de transcrição das entrevistas aconteceu da seguinte maneira: inicialmente, transcrevi na íntegra todas as memórias tal qual foram narradas. Em seguida, realizei a releitura de todas as gravações para conferir se todas as memórias tinham sido contempladas conforme os quilombolas haviam narrado. Na sequência, realizei a interpretação e textualização de fragmentos das entrevistas para utilizar como fonte nessa pesquisa. Por essa razão, as memórias aqui citadas não seguem uma ordem cronológica nem uma sequência de fatos e acontecimentos. Porém, os fragmentos das histórias de vida foram essenciais para fundamentar teórica e metodologicamente a escrita desta tese.

Desse modo, para uma melhor compreensão do leitor, optei por adequar as narrativas à escrita padrão da língua portuguesa, tendo em vista que se trata de uma pesquisa narrativa cujo foco é compreender os saberes dos sujeitos para pensar as *geografias de quilombos* na perspectiva da Educação Geográfica. Deste modo, a pesquisa recai sobre o conteúdo narrado que dimensione os saberes do lugar e como isso repercute no processo de Educação Geográfica da comunidade estudada. Por isso, em alguns momentos, as palavras estarão ajustadas nas narrativas dos sujeitos para fins de uma melhor compreensão do que foi falado no ato da entrevista.

Em todo caso, saliento que busquei preservar o máximo possível o modo tal qual os quilombolas narraram. Porém, não foi possível ajustar algumas palavras por sua peculiaridade local e representatividade identitária. Desse modo, seus respectivos significados constam no **glossário: vocabulares quilombolas do Matão-PB**³³. Para estruturar esse glossário, busquei

³³ Cf. Apêndice V.

apoio teórico no conceito de “*Pretoguês*”³⁴ formulado por Gonzalez (1988), o qual foi fundamental para compreender que as expressões verbais específicas dos quilombolas precisam ser preservadas porque elas representam o reconhecimento e a valorização identitária de sua ancestralidade. Por isso, decidi transcrever o vocabulário que traduz o pertencimento socioespacial e cultural do povo do Matão.

Assim como Gonzalez (1988), compreendo que esse glossário de palavras evidencia a resistência e a permanência da linguagem específica de comunicação entre os quilombolas. E ainda possibilita refletir como a norma padrão da língua portuguesa exclui o vocabulário peculiar do povo quilombola ao padronizar e/ou retificar pelo padrão erudito.

Já para as questões de interpretação e contextualização das histórias de vida, foi importante ancorar teoricamente no conceito de “*escrevivência*”, que pode ser compreendido como:

[...] uma escrita que é profundamente comprometida com a vida. É profundamente comprometida com a vivência. Mesmo num processo de ficcionalização, eu vou ficcionalizar a partir de fatos e situações reais que podem ser da minha vivência ou não. Que podem ser inclusive da minha da minha história particular, como pode ser da minha história coletiva (EVARISTO, 2017, n. p.).

Ao seguir essa lógica de pensamento, entendo que as histórias de vida do povo do Matão descrevem o modo de viver e os acontecimentos da vida cotidiana. As vivências são do próprio lugar e da própria vida do povo do Matão. Assim, ao considerar as narrativas como meio de conhecer os conhecimentos geográficos quilombolas, posso afirmar que os quilombolas são protagonistas de suas histórias de vida e assim elas são tratadas nesta tese pelo viés afirmativo da identidade quilombola.

Ancorada teoricamente no método da “*escrevivência*”, compreendi que as histórias de vida expõem conhecimentos geográficos que educam por meio da própria experiência de vida quilombola. Além disso, é possível afirmar que os saberes e conhecimentos ancestrais do Matão traduzem a leitura geográfica do lugar pela cosmovisão do próprio povo negro, que ocupa e transforma seu espaço geográfico.

³⁴ Para a autora, o pretoguês é “[...] nada mais é do que marca de africanização no português falado no Brasil [...]”. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes, como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação históricocultural (sic) do continente como um todo” (GONZALEZ, 1988, p. 70).

Além disso, é oportuno destacar o método “*desde dentro*” de Guimarães (2015)³⁵, que me deu suporte teórico para refletir e compreender que a construção do conhecimento geográfico de quilombo é significativa na formação escolar geográfica por ser um conhecimento próprio do lugar, que aflora nas próprias experiências de vida quilombolas. Do mesmo modo, os escritos dos pesquisadores das *Geo-grafias Negras*³⁶ contribuíram para a compreensão das memórias e histórias ancestrais quilombolas como meio de reconhecer e valorizar os conhecimentos geográficos narrados pelos entrevistados.

Nesse mesmo procedimento, também utilizei os escritos da autora negra Carolina de Jesus, os quais foram fundamentais para pensar os modos de experienciar a fome, conforme é narrado em seu livro *Quarto do Despejo*, embora tenha sido um caso específico de uma realidade urbana, na favela de Canindé, na cidade de São Paulo, no final da década de 1950 e início da década de 1960. Considerando que suas vivências sejam de espaços/tempos diferentes daquelas do povo do Matão, a realidade de quem experiencia a fome em várias circunstâncias se atravessa ou até se assemelha. Desse modo, não tive a intenção de apresentar a geografia do lugar de Carolina de Jesus, mas, sobretudo, de evidenciar o entendimento da autora diante do contexto de fome experienciado.

Então, diante desse contexto, ao realizar a transcrição das entrevistas, identifiquei nas histórias de vida quilombolas convergências no modo pelo qual os sujeitos enfrentaram e perceberam o elemento da fome. Assim, busquei os atravessamentos com as narrativas de Carolina de Jesus dentro da perspectiva de resiliência, resistência e sobrevivência quilombola em contexto de fome.

³⁵ Esse método possibilita “[...] pensar a possibilidade de metodologias e métodos próprios para os estudos de Geografia e relações raciais” (GUIMARÃES, 2020, p. 296).

³⁶ *Geografias Negras* que expressamos aqui seguem o projeto dessa militância negra dos anos 1980, mas incorporam influências políticas e teóricas atuais. Além de priorizar a autoria e perspectiva negra, buscam dar relevo às experiências, agências e performances do povo negro no e pelo espaço. Isso envolve justamente refletir sobre marcas e expressões desse grupo na paisagem e nos lugares, tal qual, sobre a protagonização de processos de formação e defesa territoriais, bem como inserindo estratégias pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais na geografia escolar. Está no âmago das *Geografias Negras* interpretações e o diálogo com as “geo-grafias”, “r-existências” e estratégias espaciais de grupos e dos movimentos negros (CIRQUEIRA; GUIMARÃES; SOUZA 2020, p. 07).

2.3 Apresentação e convite aos professores colaboradores da pesquisa

No início do ano letivo de 2020, entrei em contato com a gestora escolar para apresentar aos professores o projeto de pesquisa deste trabalho. Na ocasião, a diretora da escola me convidou para participar do primeiro planejamento do ano de forma presencial, conforme ilustra a Figura 12, uma vez que ainda não havia restrição por causa da COVID-19³⁷.

A gestora solicitou a minha colaboração no processo formativo dos professores. A partir desse convite, passei a planejar como poderia contribuir com a formação docente e relacioná-la ao projeto de pesquisa desta tese. Para tanto, organizei o encontro em *quatro momentos* com o objetivo de refletir sobre o processo formativo docente, especialmente provocando o afloramento das memórias de infância escolar dos professores.

Figura 11 - Primeira reunião pedagógica do ano de 2020 escola Matão-PB.



Fonte: Marta O. Barros, março de 2020.

Considero que as memórias dos professores no processo formativo são essenciais para compreender as dimensões do fazer docente na escola básica. Nesse sentido, Souza (2004, p. 196) afirma que “A memória e a história de cada sujeito revelam ‘experiências formadoras’ empreendidas nos tempos e espaços de convivência”. A memória é um dos meios para contribuir com o processo autoformativo a partir das releituras de suas experiências de vida.

Nessa mesma perspectiva, Portugal (2013, p. 309) argumenta que, “À medida que os professores narraram suas histórias e evocaram reminiscências das suas trajetórias de vida, formação e profissão desvelaram experiências que traduzem histórias múltiplas”. Nesse sentido,

³⁷ No dia 19 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em todo o estado da Paraíba, medida adotada pelo estado em combate à propagação do coronavírus (DIÁRIO OFICIAL DA PARAÍBA, 2020).

foi relevante os professores experienciarem esse momento de evocação de suas memórias para compreenderem a dimensão formativa que suas histórias de vida possibilitam à sua profissão.

O encontro foi organizado em quatro momentos: o *primeiro* foi dedicado a ler e discutir o livro *A colcha de retalho*, de Silva e Ribeiro (2010). O livro trata de uma literatura infantil em que há dois personagens, a avó e o neto. A avó costura uma colcha para o neto com recortes de tecidos, em que cada retalho remete a lembranças de momentos de alegria, de tristeza e dos sonhos. O livro evidencia que o ser humano resulta do somatório do que foi vivido e praticado ao longo de sua trajetória de vida. Ele é histórico e social. O intuito dessa leitura foi promover o afloramento das memórias dos professores.

No segundo *momento*, os professores assistiram a um vídeo contendo uma seleção de imagens de protagonistas de desenhos referentes ao período histórico de sua infância. O objetivo de assistir ao vídeo foi promover o afloramento das memórias guardadas. Ao compartilhar o vídeo com os participantes, percebi que o objetivo foi alcançado. A cada personagem que era visualizada, os professores mobilizavam múltiplas recordações de sua infância.

No *terceiro momento*, foi direcionada aos participantes uma atividade individual de afloramento de suas memórias. Cada professor selecionou papel, lápis e tinta para desenhar uma imagem que remetesse à sua memória de infância no período escolar. O objetivo dessa atividade foi promover momentos de exposição das suas lembranças. Logo em seguida, os praticantes narraram suas memórias³⁸ de infância escolar mais significativas.

No *quarto momento*, apresentei a proposta da pesquisa desta tese aos professores. Na ocasião, todos concordaram em colaborar com a pesquisa e consideraram importante o desenvolvimento deste estudo para a comunidade escolar. O professor A afirmou que estava disponível a colaborar com minha pesquisa, pois desde a pesquisa de mestrado, realizada nos anos de 2015-2016, percebeu a minha preocupação em colaborar com o processo de ensino e aprendizagem da escola. Na sequência, o professor José também comentou:

É importante para nós você estar aqui. Aliás, a Universidade. Porque você está trazendo pra gente o que está lá, em que muitas vezes não temos oportunidades de ir até a Universidade para aprofundar nossos conhecimentos. Eu considero de extrema importância essas pesquisas na escola pública. Tanto é bom para nós, professores, e principalmente para nossos alunos. Pode contar comigo também (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2020).

³⁸ O resultado desta formação encontra-se disponível no E-book *Formação e Práticas Docentes em Educação Geográfica* no texto “Formação de Professores Tecida das Memórias de Infância (BARROS, 2020).

A partir da afirmação de José, é possível inferir como é importante a realização de pesquisas acadêmicas na escola básica pública, pois é uma oportunidade de compartilhar conhecimentos, tanto para o pesquisador como para os que estão na escola. Embora essa pesquisa não seja de caráter de intervenção, ela tem sua contrapartida social para com a escola do Matão, bem como outras escolas quilombolas que desejam trabalhar nessa perspectiva de valorização e reconhecimento identitário quilombola.

Esses depoimentos também foram muito importantes para me motivar no desenvolvimento do processo de pesquisa, tendo em vista que o contexto pandêmico vivenciado a partir de março de 2020 abalou minhas projeções de pesquisa, pois os professores estavam em processo de adaptação ao ensino remoto, alguns estavam fragilizados emocionalmente pela circunstância da morte de amigos e familiares, bem como pelas restrições de convivência coletiva.

Por isso, reorganizei o planejamento para fazer a coleta de dados com os professores, já que as aulas de forma presencial foram suspensas por causa da COVID-19. Dessa maneira, apresento no próximo tópico como realizei a entrevista *on-line* com os professores, posto que foi a alternativa encontrada para avançar na pesquisa em tempos de isolamento social.

2.3.1 Entrevista *on-line* com os professores colaboradores

Devido à suspensão das aulas presenciais por causa da *Coronavirus Disease* – COVID-19), os professores colaboradores precisaram se reinventar para ensinar em tempos de pandemia. Nesse contexto, identifiquei que na escola do Matão, no formato do ensino remoto, a plataforma *Google Meet* foi um dos recursos tecnológicos mais utilizados para a realização de reuniões, planejamento, formações, bem como para ministrar aulas no formato síncrono. Por isso, a utilização dessa plataforma na realização das entrevistas foi o recurso mais adequado, uma vez que os professores colaboradores já tinham habilidades com o manuseio dessa ferramenta.

Antes de realizar cada entrevista, entrei em contato via *WhatsApp* com os colaboradores para agendar dia e horário de acordo com as disponibilidades. Ao falar com eles, confirmei se todos tinham, além da disponibilidade, conexão e habilidade com a plataforma.

Seguindo as sugestões de Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), reservei 30 minutos antes de cada entrevista para verificar meus equipamentos (Notebook, carregadores, fones de ouvido, aparelho celular), bem como organizei o ambiente, o qual proporcionou tranquilidade no

momento da interação. Do mesmo modo, solicitei aos entrevistados que fizessem essa organização. Além disso, enviei uma mensagem lembrando aos professores do encontro virtual.

Cada entrevista teve a duração em média de 45 minutos, para evitar a saturação do entrevistado, pois, “No caso das entrevistas, salienta-se a importância de não se estender a sua duração em demasia, visto que o uso das TICs pode causar mais fadiga aos participantes, em comparação à coleta de dados face” (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 963). Portanto, foi necessário otimizar o tempo, e para isso utilizei o roteiro de entrevista³⁹ para não ultrapassar o tempo disponível do professor.

Dentro desta perspectiva de entrevista *on-line*, os procedimentos foram realizados de acordo com a entrevista “padronizada ou estruturada”, que tem a seguinte definição:

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano (LAKATOS, 2008, p. 196).

Portanto, o roteiro de entrevista foi constituído por questões abertas que possibilitaram a abordagem do mesmo assunto pelos professores, mas cada professor se expressou de acordo com suas concepções de trabalho com a Geografia do quilombo. Isso foi fundamental, pois a intenção era obter respostas diferentes para o mesmo assunto, para assim compreender quais as percepções dos professores sobre o ensino da Geografia do quilombo.

Em termos de ética, foram seguidas as normas e orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), mantida no II Informe, de 14 de abril de 2020, que considera “[...] a condição de excepcionalidade para a pesquisa no momento de combate à pandemia de Covid-19, atuou na tramitação diferenciada” (BRASIL, 2020, p.1). Além disso, realizei todos os procedimentos direcionados pela CONEP para a realização dessas entrevistas. Todos os participantes receberam registro de consentimento⁴⁰, o qual assinaram e realizaram a devolutiva no mesmo dia das respectivas entrevistas.

Ainda segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), o *Google Meet* é um aplicativo gratuito para entrevistas, que tem a opção de gravação em áudio/vídeo, mas, para isso, é necessário o usuário (gerenciador da sala virtual) ter acesso com conta paga. Por tal motivo, o uso do e-mail institucional fornecido pela UFPB foi importante para gravar todas as entrevistas

³⁹ Cf. Apêndice I.

⁴⁰ Cf. Apêndice II.

através do consentimento de cada participante. Isso facilitou as transcrições e análise das entrevistas.

A opção em realizar a entrevista *on-line* ao invés de enviar formulários em forma de questionário foi feita a partir da ponderação sobre as seguintes hipóteses: primeiramente, os professores, por estarem trabalhando no formato remoto, têm grande demanda de trabalho, e a escrita para responder aos questionários demandaria maior tempo do professor; possivelmente, a devolutiva dos questionários demoraria mais. Em segundo lugar, esse formato possibilitou maior volume de dados para compreender como os professores concebem o ensino da Geografia do quilombo na escola do Matão-PB. Nesse sentido, a pesquisa *on-line*, no contexto pandêmico, foi a melhor solução. Além disso, Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 961-962) afirmam que:

Dentre os pontos fortes das entrevistas online, é possível citar: (1) maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; (2) economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; (3) maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia; (4) possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais; e (5) acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, comumente mais reticentes à exposição.

Como evidenciam os autores, a entrevista *on-line* possibilita avançar nas pesquisas acadêmicas de forma segura em tempos de isolamento social. Embora considerasse esses pontos positivos, percebi que, na utilização desse procedimento, há o risco de interrupção por causa da conexão da Internet, posto que, ao utilizar esse recurso, é necessário ter acesso à conexão de qualidade. Entre todos os colaboradores, apenas para dois foi necessária a reconexão.

Contudo, considerando todo o processo de entrevista *on-line* realizado, o resultado foi satisfatório. Os professores colaboradores se mostraram confortáveis mediante o uso da plataforma. “Além do mais, o nível de conexão entre pesquisador e participante nas entrevistas online por videoconferência é bastante semelhante às entrevistas presenciais, devido ao uso de recursos de áudio e vídeo” (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 962). Entretanto, considero que o fato de já conhecer de forma presencial todos os entrevistados facilitou a comunicação. De modo geral, concordo com Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 964), quando asseveram que:

Apesar dos desafios, entende-se que as entrevistas online apresentam potencialidades, sobretudo no que diz respeito à realização de estudos qualitativos no contexto de distanciamento social imposto pela COVID-19, por se tratar de uma das poucas

alternativas no atual cenário, além da possibilidade de se investigar diversos temas presentes na vida das pessoas e das famílias em distanciamento sociais.

Por isso, foi relevante a utilização da entrevista *on-line* para que esta pesquisa prosseguisse em meio ao contexto pandêmico vivenciado nos anos de 2020 e 2021. Como explicam os autores, a entrevista *on-line* apresenta fragilidades, mas é uma das alternativas viáveis para desenvolver as pesquisas de caráter qualitativo em condições de isolamento social.

Ao finalizar as entrevistas *on-line*, encaminhei para o e-mail dos professores o questionário⁴¹ para fazer o levantamento do seu perfil biográfico, uma vez que considero fundamental conhecer as questões socioculturais (idade, gênero, lugar onde mora) que permeiam a vida do professor e mobilizam a Geografia na escola do quilombo. Com os dados em mãos, elaborei o quadro com o perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa, cuja apresentação encontra-se na próxima seção.

2.3.2 Perfil biográfico dos professores colaboradores da pesquisa

Para melhor compreender como os professores mobilizam as *geografias de quilombos* na escola do Matão, foi necessário conhecer o seu perfil biográfico profissional, haja vista que o fazer pedagógico do professor tem ressonância com sua formação profissional. Segui as orientações de Bolívar (2002, p. 138-139) acerca da utilização do questionário-biográfico, “*fase extensiva/descritiva*” da pesquisa. Segundo o autor, o questionário é um instrumento que permite conhecer características e expectativas formativas comuns no coletivo.

Foi adotado o modelo de investigação a partir da pesquisa de Portugal (2013), que traz o modelo de questionário-biográfico, o qual teve a intenção de “[...] mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares etc.)” (SOUZA, E., 2014, p. 44).

Portanto, o propósito de realizar esse questionário biográfico dos professores foi de auxiliar a compreender como as *geografias de quilombos* são mobilizadas pelos professores, posto que “[...] a profissão docente se situa sob a tônica da vida e da profissão, de modo indissociável, com sentidos e combinações munidas de referências e interferências culturais, históricas, sociais e geográficas” (BARROS, J., 2021, p. 117).

⁴¹ Cf. Apêndice II.

O levantamento biográfico dos professores colaboradores foi importante para conhecer a área de formação do professor, o lugar onde reside, assim como o vínculo e tempo de serviço na escola. Essas informações estão relacionadas diretamente com a sua prática docente e o fazer pedagógico do professor tem ressonância com sua formação profissional.

Nessa lógica de pensamento, Tardif (2002, p. 36) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Desse modo, é prudente conhecer de onde vem o professor que ensina Geografia na comunidade.

Participaram seis professores, todos com atuação na escola da comunidade do Matão. Para renomear as mulheres professoras, escolhi homenagear as mulheres negras quilombolas Dandara⁴²; Aqualtune⁴³ e Luiza Mahin⁴⁴. Escolhi evidenciar os nomes dessas mulheres, pois o contexto de luta vivenciado por elas, mesmo que em período diferente, assemelham-se aos enfrentamentos experienciados pelas mulheres negras do Matão. Além disso, a historiografia oficial do Brasil ocultou as histórias de vida desses quilombolas, as quais constituem fontes de conhecimentos.

Os professores homens assim foram nomeados: *professor Ganga*, em referência ao primeiro líder do quilombo dos Palmares (Ganga Zumba⁴⁵); *professor Ambrósio*, nome

⁴² De acordo com o Projeto de Lei n. 3.088/2015, “Dandara contribuiu com a sustentabilidade do Quilombo de Palmares com protagonismo feminino quilombola revolucionário ao lado de Zumbi, “[...] líder do Quilombo dos Palmares, com quem teve três filhos: Motumbo, Harmódio e Aristogiton. [...] Dandara contrariava o modelo feminino do seu tempo. Além de executar serviços domésticos, plantava, trabalhava na produção de farinha de mandioca e caçava. Dominava técnicas de capoeira, empunhava armas e teria lutado ao lado de homens e mulheres nas muitas batalhas decorrentes de ataques a Palmares. Grande estrategista, auxiliava Zumbi na concepção dos planos de defesa do Quilombo” (BRASIL, 2015, p. 03).

⁴³ Aqualtune é símbolo de resistência da mulher negra quilombola, pois sua trajetória de guerreira se constituía nas origens da luta negra feminina. “Teria nascido no reino do Congo, de linhagem real, e liderado uma parte dos guerreiros na Batalha de Mbwiila (Ambuíla) (1665), o que resultou em sua escravização e deslocamento para a América Portuguesa, no atual Nordeste brasileiro. É lembrada como uma rainha guerreira, avó de Zumbi dos Palmares. [...]” (BIOGRAFIAS DE MULHERES AFRICANAS. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/africanas/tag/quilombolas/>>. Acesso em: 20 ago. 2021).

⁴⁴ Ainda conforme o Projeto de Lei n. 3.088/2015, “Luiza Mahin foi outra grande líder quilombola em lutar pela liberdade de seu povo, uma vez que [...] esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que ocorreram na então Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX, tendo se destacado por sua atuação na Revolta dos Malês, em 1835 (BRASIL, 2015, p. 03).

⁴⁵ “Ganga Zumba, Gangazumba ou Grande filho do Senhor (Reino do Congo, 1630 – Capitania de Pernambuco, 1678), foi o primeiro líder unificador do Quilombo dos Palmares, governando entre 1670 e 1678. Filho da Princesa Aqualtune da Dinastia Nlanza, assim como ela, foi vendido como escravo para o Brasil. Aqui chegando, toma contato com a existência dos mocambos que depois formaram o complexo do Quilombo de Palmares” (FUNDAÇÃO PALMARES CULTURAL. Lista de personalidades negras – Ganga Zumba. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=57263>>. Acesso em: 20 ago. 2021).

relacionado à liderança quilombola do Rei Ambrósio⁴⁶, e *Professor José*, em honra ao líder quilombola José Piolho⁴⁷.

Todos trabalhavam na Escola José Rufino. Porém, dentre eles, apenas dois moravam na comunidade do Matão. Os demais residem em outras cidades localizadas no Agreste paraibano e apenas um professor mora na capital João Pessoa.

Todos os professores possuem formação inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia. Dandara e José possuem segunda licenciatura em Geografia. A professora Aqualtune tem Licenciatura em Biologia e o professor Ambrósio está fazendo a segunda licenciatura em História.

No que diz respeito à área de experiência de trabalho docente, as professoras Dandara e Aqualtune atuam exclusivamente na Educação Infantil (creche, pré I e pré II) e os demais têm experiência de trabalho no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Os professores Ganga e Ambrósio lecionam nas turmas de Jovens e Adultos (EJA) quando a escola oferecia, uma vez que não existe mais a oferta de turmas da EJA na escola.

O tempo de exercício docente na escola do Matão da professora Dandara foi de 11 anos e três meses. Já os professores José e Aqualtune têm 11 anos de trabalho na escola e continuam exercendo suas funções docentes. Luiza possui 12 anos de experiência docente e quatro anos e três meses de gestão escolar. Os professores Ganga e Ambrósio têm em média 16 anos de prestação de serviço na escola da comunidade do Matão. O professor Ganga, além de professor, também atuou como diretor da escola.

Apenas os professores Dandara, Ambrósio e Aqualtune são efetivos. Os demais são contratados como prestadores de serviços. Em 2021, apenas Luiza, Ambrósio e Aqualtune continuam trabalhando, pois a partir do ano de 2021 a professora Dandara solicitou a exoneração do cargo, uma vez que foi aprovada em outro concurso, em que o local de trabalho é mais próximo de sua residência. Já os professores Ganga e Ambrósio não tiveram seus contratos de prestação de serviços renovados.

⁴⁶ “Ambrósio era um agricultor, possuidor de terras ocupadas por vários núcleos familiares de negros livres e que teve suas terras invadidas, tomadas pela força das armas como se as mesmas fossem de quilombolas fugidos, amotinados, escravizados. O agricultor que se transformou em ‘rebelde’ e na sequência foi considerado rei, o Rei Ambrósio, não possui biografia a não ser aquela construída pela tradição oral que se perdeu ao longo do tempo. Apesar da invisibilidade na história oficial, foi alçado à condição de “herói” e influenciaria centenas de comunidades quilombolas e povoados habitados por negros livres a continuarem resistindo em seus territórios” (BRASILEIRO, 2017, p. 68).

⁴⁷ Esposo de Tereza de Benguela, líder do quilombo Quariterê, no qual foi “[...] fundado na década de 1740 [...]. [...] Na gestão Piolho, o quilombo tinha uma dinâmica parecida com a de outros núcleos de resistência de negros fugidos da escravidão: agricultura de subsistência com pequenas trocas com comunidades vizinhas e um sistema de defesa simples, que apenas respondia a ataques pontuais, mais baseado na força física da capoeira do que em estratégia e armas” (NUNES, 2019, *on-line*).

Essas informações foram concebidas a partir das entrevistas *on-line* concedidas através da plataforma *Gloogle Meet*, sintetizadas no Quadro 06 a seguir, juntamente com outros dados que compõem o perfil biográfico dos professores. Vejamos:

Quadro 06 - Professores colaboradores da pesquisa (Perfil Biográfico).

Docente	Gênero	Formação	Carga horária semanal	Situação Funcional	Tempo de serviço na escola do Matão-PB	Município onde reside
Professora Dandara	F	Licenciatura em Pedagogia e Geografia; Nível normal; Especialização em Educação Infantil	20 h/aula	Concursada	11 anos e 3 meses	Cidade de Alagoa Grande-PB
Professor Ganga	M	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em supervisão e orientação educacional	20h/aula	Contratado por tempo determinado	16 anos	Gurinhém, comunidade do Matão-PB
Professor José	M	Licenciatura em Pedagogia e Geografia	20h/aula	Concursado	10 anos	Sítio Cutias/ Ingá-PB
Professor Ambrósio	M	Licenciatura em Pedagogia e Graduando em História;	20h/aula	Contratado por tempo determinado	16 anos	João Pessoa-PB
Professora Aqualtune	E	Licenciatura em Pedagogia e Biologia; Especialização em Educação Infantil e Educação Inclusiva	20h/aula	Concursada	11 anos	Cidade de Alagoa Grande-PB
Luiza	F	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Inclusiva.	20h/aula	Concursada	16 anos	Município de Gurinhém, Quilombo do Matão-PB

Elaboração: Marta Oliveira Barros.
Fonte: Questionário biográfico (2021).

Embora o enfoque desta tese não seja o professor, compreendo que, para saber como é concebido o ensino da Geografia do quilombo na escola, foi fundamental conhecer a trajetória formativa dos professores, pois não existe ensino sem a atuação do professor. Portugal (2013) ressalta que as informações do perfil biográfico são essenciais para conhecer a trajetória formativa dos professores colaboradores. Por isso, foi necessário construir esse quadro, haja vista que os professores mobilizam a Geografia no quilombo e sua atuação profissional tem ressonância com seu processo formativo.

Logo, conhecendo o perfil biográfico dos professores, existe maior possibilidade de compreender os percursos escolhidos dos docentes ao desenvolver sua prática de ensino na escola do Matão-PB. Nesse sentido, o levantamento biográfico dos professores auxiliou a entender como o ensino da Geografia do quilombo é mobilizado pelos professores em seu fazer pedagógico. Porém, houve necessidade de analisar as narrativas dos professores, o livro didático de Geografia adotado na escola, as atividades pedagógicas realizadas, o currículo escolar e o projeto político-pedagógico para alcançar o objetivo de conhecer como a Geografia do quilombo é ensinada na escola do Matão.

Por essa razão, no capítulo seguinte, será apresentado como é concebido o ensino de Geografia na escola do quilombo do Matão a partir das percepções dos professores, das análises dos livros didáticos do 1º ao 4º ano de Geografia, e, conseqüentemente, do currículo escolar, das atividades planejadas e realizadas em sala de aula, abrangendo os conteúdos e temas da Geografia vinculados ao estudo do quilombo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

CAPÍTULO III

GEOGRAFIA PRATICADA NA ESCOLA DO MATÃO-PB

Neste capítulo, apresento como é realizado o ensino da Geografia do quilombo na Escola Municipal José Rufino dos Santos a partir das percepções e impressões dos professores entrevistados no início do ano de 2021, através da plataforma *Google Meet*. Entre os professores, três dos colaboradores não estão mais atuando na escola. A professora Dandara foi convocada para trabalhar em outro município e solicitou a exoneração em Fevereiro de 2021. Já os professores Ganga e Ambrósio trabalhavam por tempo determinado e não tiveram seus respectivos contratos renovados no ano de 2021. Porém, todos os entrevistados têm mais de dez anos de experiência de trabalho na Escola José Rufino dos Santos.

Ao realizar as *entrevistas on-line*, foi possível identificar como os professores planejam e desenvolvem suas aulas de Geografia com alunos da comunidade. Compreendo que as experiências dos professores são fundamentais para entender como a Geografia do quilombo se faz presente na vida dos alunos. Posto que:

[...] Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2005, p. 263).

O professor, ao realizar seu trabalho pedagógico, tem relação direta com a aprendizagem do aluno. Daí a necessidade de conhecer como os professores mobilizam a Geografia na escola da comunidade do Matão.

Ainda nesta seção, exponho as análises realizadas no livro didático de Geografia (LDG), utilizado como principal referência para ensinar a Geografia do Quilombo, bem como as atividades propostas para os alunos. Isto porque o livro didático, quando é utilizado como guia de planejamento de aulas, configura-se como currículo escolar. Nesse contexto, Albuquerque (2011, p. 159) considera que: “Os livros didáticos são todos aqueles que são utilizados na escola com fins didáticos, sejam eles manuais, compêndios, apostilas, obras literárias, atlas, paradidáticos, além dos digitais. Considerando sua finalidade de gerar lucro e mercadoria”.

Porém, neste trabalho, foram analisados apenas o livro didático de Geografia disponível na escola, uma vez que todos os professores colaboradores da pesquisa afirmaram que o livro adotado pela escola é o condutor de suas ações pedagógicas. Embora os docentes tenham

consciência de que apenas o livro não é suficiente para contemplar as questões geográficas do lugar, esse recurso é a principal referência utilizada em suas aulas.

Essas questões serão amplamente discutidas e apresentadas neste capítulo. Assim, para analisar como a Geografia é concebida na escola da comunidade, tomei como referência, além do livro didático, os conteúdos curriculares, as atividades pedagógicas e o Projeto Político-Pedagógico da escola⁴⁸.

3.1 A prática de ensino da Geografia quilombola: realidade da Escola do Matão-PB

A partir da luta dos movimentos sociais, especificamente do Movimento Negro, o espaço para contemplar as questões étnico-raciais na escola básica quilombola foi ampliado principalmente com implantação da Lei n. 10.639/2003, que veio para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9394/96), tornando obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana (BRASIL, 2003).

Contudo, ainda é possível perceber alguns entraves no contexto escolar quilombola para que de fato o aluno tenha oportunidade de estudar numa perspectiva de valorização e reconhecimento de sua identidade. Por isso, foi importante ouvir os professores para saber como é promovido o ensino da Geografia com as turmas de Ensino Fundamental I.

Para isso, foi importante saber quais materiais didáticos os professores utilizam em seu fazer pedagógico, pois, a partir deles, identifiquei as referências e/ou fontes das quais os docentes se apropriaram para desenvolver seu trabalho pedagógico na escola do Matão:

Olha, sempre trabalhei do meu jeitinho, não sei se foi o certo ou o errado. Porque, até na busca na Internet, é muito difícil. Só tem aqueles neguinhos para pintar. Quando é abolição da escravatura, aí tem aqueles acorrentados, tal. Aí eu fazia o que buscava a história que mostrasse mais. [...] a realidade, que não colocasse os brancos como heróis. Porque essas histórias costumam colocar os portugueses como heróis, né? As princesas brancas como heróis. Então, eu, eu sempre mostrava que não foi tão assim. Então, os materiais didáticos deixam muito superficial o valor deles para nossa cultura (Dandara, entrevista on-line, março de 2021).

Já de início, a professora Dandara comentou sobre a ausência de orientação para desenvolver suas atividades pedagógicas. Isto também foi evidenciado, pois muitos dos

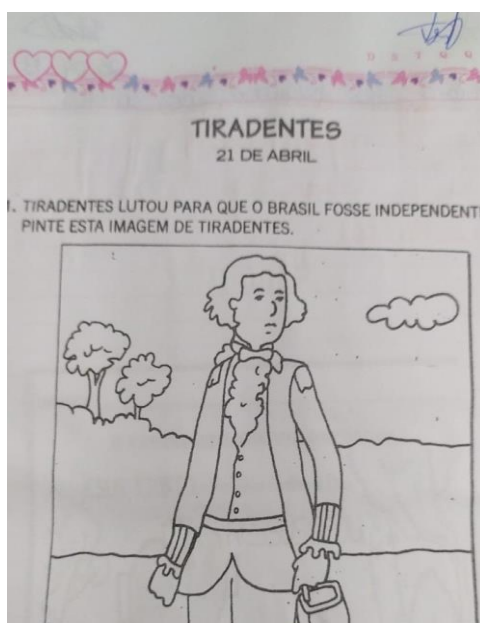
⁴⁸ Embora que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) agora também seja conhecido como Projeto Pedagógico (PP). O termo “político” foi retirado de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) no início da gestão de Jair Bolsonaro. Nesta tese, tratarei como Projeto Político-Pedagógico, pois é um documento que norteia as ações pedagógicas visando à formação cidadã consciente e crítica.

professores que estão atuando na escola do Matão não tiveram a oportunidade de estudar na formação inicial e/ou continuada a temática direcionada para questões afro-brasileiras e africanas. Essa problemática também foi apresentada pelos professores na minha pesquisa de mestrado, realizada no ano 2016. Assim, já se passaram mais de cinco anos e ainda não há iniciativa municipal de formação continuada para os professores sobre essa temática.

Dandara expõe reconhecer que os materiais didáticos disponíveis na escola, bem como as atividades selecionadas da Internet, não contemplam o povo negro numa perspectiva afirmativa, visto que as personalidades em destaque são, em sua grande maioria, descendentes de europeus e não há valorização da cultura negra.

Porém, embora alguns dos professores tivessem a consciência de que o calendário das datas comemorativas da escola tem a tendência de enaltecer unicamente as personalidades “heroicas” de ideais da classe majoritária dominante no Brasil, ainda persistem em aplicar atividades em que reconhecem apenas essas biografias como “heróis” nacionais. Como revelou a professora Aqualtune, que ainda utiliza essas biografias como meio de contemplar a historicidade nacional do aluno. Isto pode ser constatado a partir da escolha da atividade apresentada na Figura 12.

Figura 12 - Atividade em homenagem a Tiradentes.



Fonte: Acervo de atividade da professora Aqualtune.

Entendo que a ideia de que Tiradentes foi um herói do povo brasileiro continua sendo difundida na maioria das escolas brasileiras. Porém, não há um debate sobre os interesses a que Tiradentes estava a serviço, nem tampouco a classe social que ele defendia.

Deste modo, o herói aparece como responsável pela indicação dos caminhos da humanidade e dos papéis que são destinados aos demais, distribuindo ensinamentos e pregando sua moral num espaço onde é perigoso entrar e quase sempre proibido especular ou ser indiscreto. O herói é herói e ponto final. Discutir seu papel é pôr em questão a Pátria, a Religião, as Forças Armadas, a Revolução, o Partido – enfim, todas essas coisas sagradas e intocáveis, respeitosamente grafadas com inicial maiúscula e inscritas, com força de herói, na consciência das pessoas (MICELI, 1991, p. 10-11).

Na maioria das escolas, os "heróis nacionais" são apresentados sem desvelar suas concepções de luta e classe, pois "A mitologia verde-amarela" foi elaborada ao longo dos anos pela classe dominante brasileira para servir de suporte e de autoimagem celebrativa, enfatizando o lado "bom selvagem tropical" que constituiria o caráter nacional brasileiro na perspectiva das oligarquias agrárias (CHAUI, 1994, p. 96).

Desse modo, o povo negro não teve espaço na constituição da identidade nacional, em virtude de que as lutas, resistências e conquistas do povo configuravam-se como ameaças ao projeto de nação idealizado pela classe dominante. Logo, as biografias negras foram excluídas do contexto escolar, ou, quando abordada nos materiais didáticos, aparecem com perspectiva de inferioridade, como identificou Silva, W. (2016, p. 16): "Nos LDG o branco surge como dominador, colonizador, civilizador, sempre no papel de comando enquanto que (sic) o negro surge como mão de obra escrava, detentor da força física, mas desprovido de capacidade intelectual de organização e de reação frente ao colonizador". Contudo, essa realidade vem passado por avanços significativos por meio das avaliações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁴⁹.

A partir desse contexto, é fundamental que o professor tenha sensibilidade para reconhecer que apenas o uso do LDG em sala de aula não é suficiente para mobilizar o estudo da Geografia numa perspectiva afirmativa da identidade do aluno remanescente quilombola. Sobre o LDG, o professor Ganga mencionou que:

⁴⁹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017).

Uma das ferramentas básicas é o livro didático. Não é o essencial, mas o livro didático dá uma noção muito boa de como você pode planejar a aula. Só acho errado quando o professor segue ao pé da letra. A partir da proposta que ele traz, até porque para não fugir do conteúdo. Sempre gosto de utilizar mapas e vídeos. Porque sempre gostei de contextualizar o conteúdo com a vivência do aluno. Sempre busquei comparar a paisagem da comunidade com a de outros lugares que o aluno conhece (Professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021).

Logo, o professor Ganga confirma que o livro didático é a principal referência utilizada em suas aulas; configura-se como mecanismo norteador de planejamento e é consolidado na estrutura curricular. Contudo, o professor ressalta que não realiza suas atividades tal qual estão propostas no livro, pois procura adaptá-las ao contexto dos alunos. Porém, como fonte de pesquisa de conhecimento, o LDG é o mais utilizado em suas aulas.

Por ser a principal referência utilizada pelos professores, é relevante compreender que os conteúdos e as propostas de atividades pedagógicas sugeridas neste recurso não contemplam conteúdos específicos que abordem a realidade do aluno, haja vista que “O problema não é do livro e talvez nem seja do professor, mas é resultado de uma histórica condução que baliza o ensino da geografia. Ficamos nas informações, sem sustentar teoricamente as premissas da geografia, no que alude a ser o seu objeto” (CALLAI, 2016, p. 297). Desse modo, é inviável utilizar apenas o LDG como fonte de pesquisa para desenvolver o estudo sobre a realidade socioespacial dos estudantes quilombolas. Como ressaltou o professor José:

O livro não é suficiente, com certeza, não né? Embora a gente tenha um maior recurso, que é a própria comunidade, por ser tudo próximo, a escola está dentro da comunidade. Tudo está em torno da escola. Muitas questões do livro didático a gente pode fazer no presencial, né? Na pesquisa mesmo, como é área rural, interior, é muito bom de trabalhar, por exemplo, a questão de Meio Ambiente, a gente visualiza lá mesmo, na aula de campo, e então muita coisa é bem prático, né, bem do cotidiano deles mesmo, já presencia diariamente (Professor José, entrevista on-line, março de 2021).

José, em seu relato, confirma que o LDG não é suficiente como recurso didático para contextualizar a realidade do quilombo em suas aulas de Geografia. Também reconhece que o espaço onde o aluno vive oferece possibilidades de relacionar os conteúdos do livro com o lugar do aluno. Nessa mesma lógica de pensamento, Aqualtune comentou:

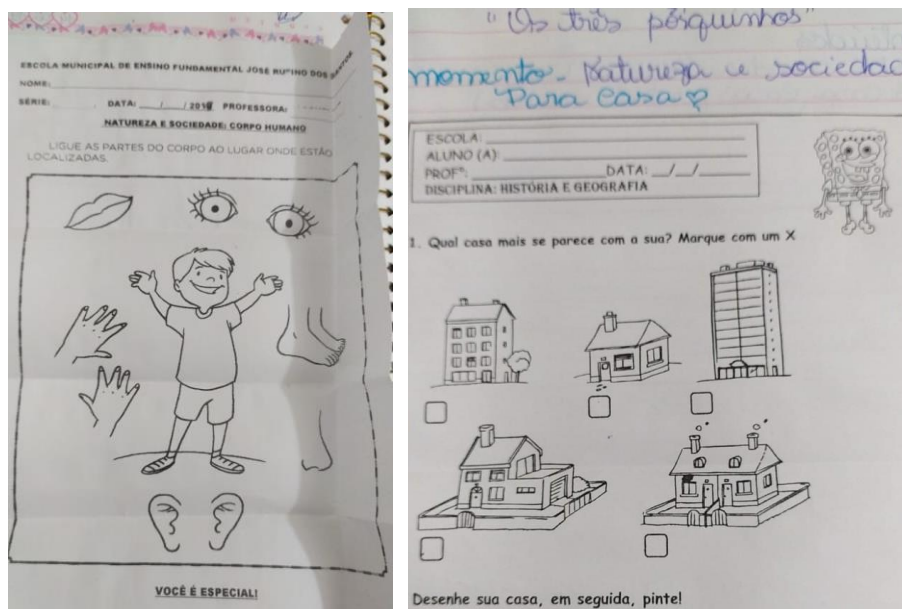
Apenas o livro não é suficiente para trabalhar a comunidade. É bom o contato mesmo como a gente fez no projeto. Tem contato com as árvores, ter o contato com as pessoas da comunidade. Porque se você ficar só no livro, você fica com poucas informações. Entendeu? Na verdade, o mais importante é o nosso contato com a realidade deles (Professora Aqualtune, entrevista on-line, março de 2021).

Portanto, todos os professores entrevistados afirmaram que o LDG não é suficiente para o aluno do quilombo compreender sua realidade socioespacial. Contudo, é confirmado nas entrevistas que é a principal referência utilizada nas aulas de Geografia, sendo a Internet a segunda opção, especificamente quando é utilizada para selecionar as atividades. Como ressaltou Dandara:

Para preparar minhas aulas, sempre recorri à Internet. As atividades eu pesquisava na Internet e imprimia, mas assim, o que tinha mais a ver com a realidade deles. Agora assim, material relacionado à comunidade quilombola sempre tive dificuldade de encontrar, sempre. Mas assim, desde que eu entrei, eu queria muito trabalhar relacionada à comunidade, assim como trabalhar com os quilombolas. Eu buscava assim, nem a Secretaria de Educação e nem eles mesmos, até mesmo a comunidade não tem material (Professora Dandara, entrevista on-line, março de 2021).

Considerando que Dandara, assim como os demais professores, também utilizam a Internet como fonte de suas atividades de Geografia, percebe-se que há um distanciamento da realidade socioespacial do estudante, posto que os materiais selecionados pelos professores não contemplam os elementos geográficos da comunidade nem comportam apontamentos de debate sobre a identidade territorial do quilombo, como pode ser visualizado na Figura 14:

Figura 13 (A e B) - Exercícios retirados da Internet.



Fonte: Acervo de atividades da professora Aqualtune.

A atividade apresentada na Figura 14 (A) selecionada por Aqualtune apresenta a intenção de trabalhar a identificação dos órgãos do corpo humano. Mas também poderia ser

trabalhada a partir da abordagem desse conteúdo a identidade étnico-racial. Quando é solicitado para o aluno identificar os órgãos, o aluno também poderia buscar a identificação dos aspectos fisionômicos apresentados na atividade. Porém, é possível perceber que a imagem não contempla o biotipo da etnia negra porque a representação do menino na atividade é de um biotipo de descendência europeia.

Algo semelhante ocorre na atividade da Figura 14 (B), que orienta o aluno a identificar seu lugar a partir do tipo de moradia. Contudo, a estrutura das residências apresentadas na atividade não condiz com a realidade das casas do aluno quilombola de território quilombola, embora a atividade apresente diversidades nas arquiteturas de moradias, mas ainda não é possível contemplar a realidade das casas dos alunos do Matão, em que a maioria das casas não possui arquiteturas como as apresentadas na Figura 14 (B).

Desse modo, essas atividades selecionadas na Internet não são suficientes para contemplar a realidade socioespacial do aluno. Ao trabalhar apenas com esses acervos de atividades, o trabalho pedagógico apresentará lacunas quanto se trata do ensino na perspectiva de favorecer a aprendizagem significativa das Geografias de quilombos.

Fazer da geografia uma disciplina interessante, que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade, como resultado da interligação entre o espaço natural, como todas as suas regras e leis, como o espaço transformado constantemente pelo homem (CALLAI, 1998, p. 58).

A partir de tais considerações, é importante frisar que quando o professor evidencia a realidade espacial vivida e produzida pelos estudantes, possibilita maior motivação para o aprofundamento dos conhecimentos e ampliação dos estudos da Geografia, uma vez que o aluno terá a possibilidade de se reconhecer como integrante do processo de construção do espaço. Por isso, é importante que o docente ofereça distintas opções de atividades que provoquem o aluno a refletir sobre sua realidade socioespacial.

O professor José também mencionou que utiliza as atividades propostas no LDG, bem como seleciona algumas na Internet. Na Figura 15, é possível visualizar uma das atividades realizadas com alunos do 5º ano no primeiro bimestre. Nessa atividade, o estudante teve acesso ao texto informativo no enunciado das questões. Porém, não há contextualização com a realidade do aluno.

Figura 14 - Atividade de Geografia sobre movimento migratório.

12º dia: ____ / ____ / ____ Seu nome: ____

1) Leia o texto abaixo com atenção, depois responda as questões.

Movimentos migratórios no Brasil

A cada ano, muitos brasileiros saem do país em direção às áreas de atração na esperança de encontrar novas oportunidades e perspectivas para alcançar uma melhor qualidade de vida. Geralmente, essas pessoas buscam isso em países desenvolvidos, especialmente nos Estados Unidos, Japão, Canadá e, recentemente, em países vizinhos, tais como Paraguai, Uruguai, Venezuela e outros. Apesar da grande expectativa gerada, muitos se frustram e não conseguem alcançar seus objetivos.

a) Qual é o assunto tratado no texto?

b) Quais os países mais procurados por brasileiros, de acordo com o texto?

c) Na sua opinião, o que leva as pessoas a saírem de seu país em direção a outros países?

d) O assunto relatado no texto trata-se de migração interna ou migração externa? Explique.

2) Observe a tabela e responda:

Países com maior número de imigrantes brasileiros (2015)	
1º) Estados Unidos	1.419.000
2º) Paraguai	332.042
3º) Japão	170.229
4º) Reino Unido	120.000
5º) Portugal	116.271
6º) Espanha	86.881

Fonte: Acervo de atividades do professor José.

É possível identificar nos enunciados das questões que há um direcionamento em que é considerado apenas o contexto global. Embora esse conteúdo de “movimentos migratórios” faça parte da Geografia do Matão, conforme destaca Souza (2016, p. 04):

Diante disso podemos perceber os desafios enfrentados pelos moradores de Matão para garantir a sua sobrevivência ao longo de sua permanência nesse lugar. Uma alternativa encontrada para esses processos de afastamento das terras foi o movimento de migração para a região canavieira do estado de Pernambuco, especialmente o município de Goiana, e para o Sudeste do Brasil.

Considerando o contexto apresentado por Souza (2016), seria possível abordar com esse conteúdo enunciados em que o aluno pudesse refletir sobre os movimentos migratórios, que também são realizados dentro de sua comunidade.

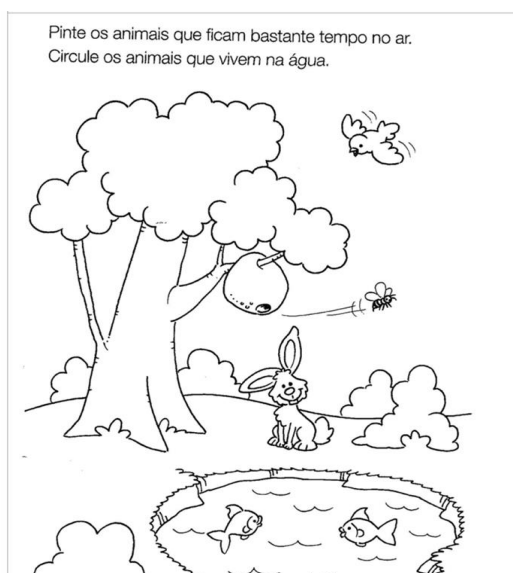
Contudo, os enunciados da atividade não proporcionam a relação do local com o global. A este respeito, Castellar (2010, p. 46) afirma que é relevante “[...] comparar diferentes espaços e escalas de análise”, pois supera “[...] a falsa dicotomia entre o local e o global”. Há a possibilidade de o aluno compreender as conexões existentes entre o local e o global. Para Santos (2003, p. 321), “A localidade não se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela e o mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares”. Daí a importância de os alunos terem a oportunidade de compreender essa dimensão entre o local e global, porque:

O mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global, se encontram numa íntima relação de proximidade. [...] Na verdade, não é o ponto de partida – o bairro ou o mundo – o que é significativo, mas

sim o estabelecimento das relações entre esses”. Além disso, é fundamental o local seja estudado, uma vez que, dá ferramentas aos nossos educandos para que possam entender com maior facilidade os fenômenos geográficos que os cercam (STRAFORINI, 2004, p. 93).

Ancorada nessa assertiva, defendo que a Geografia do quilombo seja contemplada no saber-fazer pedagógico do professor, porque, como afirma Straforini (2004), o local e o global possuem uma íntima relação. É a partir da compreensão da Geografia da vida do aluno que o conhecimento geográfico terá ampliação em maior escala. Contudo, ao analisar algumas das atividades que abordam os conteúdos físicos naturais, é possível identificar que os aspectos da Geografia do quilombo não são contemplados, como evidencia a atividade selecionada pela professora Dandara (cf. Figura 16).

Figura 15 - Atividade da Educação Infantil.



Fonte: Acervo de atividade da professora Dandara.

Essa atividade foi retirada da Internet por Dandara para trabalhar com alunos da Educação Infantil dentro do programa de conteúdo de Geografia, que é abordado no eixo Sociedade e Natureza. Ao analisar a figura 16, a imagem da atividade expõe elementos físicos naturais de uma paisagem que não condiz com a realidade do quilombo do Matão, pois a imagem contempla as figuras de um coelho e de uma vegetação que não representa os aspectos físicos naturais típicos da caatinga, bioma predominante no quilombo do Matão. Como narrou Chico:

[...] tirei muita **vara de marmerelelo** nessas serras para fazer cerca. Às vezes, para fazer **faxina** para criar bode, porco. Mas hoje, o pessoal já tem condição já faz um curral de arrame, já é outra coisa. Agora faz até de tijolos. Mas nessa serra tirei muito **juá, jurema**. [...] ah, eu sempre tinha uma espingarda para caçar **rolinha, ribaçã**. Rolinha dava muito por aqui, quando chegava o mês de agosto dava muito, aqui o povo dizia que vinha do sertão. Porque faltava comida lá. Elas chegavam e ficavam nos lugares onde tinha muito mato. Aqui antigamente tinha todo tipo de caça, **preá, peba**, mas hoje diminui muito. Agora a raposa ainda tem. Nesses dias eu vi uma aqui. Nessa serra tem muito. Antigamente, elas vinham era muito porque elas gostam muito de pegar galinha. Aqui nessa serra assim, o bicho que dá muito é **mocó**. O preá dá muito quando... ele é muito de inverno. Quando o ano é de muito inverno, dá muito preá. E quando o ano dá muito preá, dá muito é cobra (sorrisos). Um chama o outro (Chico, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Como é evidenciado na narrativa do entrevistado, o contexto da flora e da fauna do quilombo é típico da caatinga nordestina. Chico rememorou quando retirava madeira para a construção de uma cerca para a construção de currais para seus animais (porcos e bodes). Os principais tipos de árvores eram: jurema, juazeiro, “juá” (*Zizyphus joazeiro*), o marmeleiro (*Croton sonderianus*). Também a partir dessa memória de Chico, é possível identificar que o preá (*Cavia aperea*), o mocó (*Kerodon rupestris*), o peba (*Euphractus sexcinctus*) e a raposa (*Vulpes vulpes*) são animais que constituem a fauna do Matão.

Chico também mencionou que a rolinha (*Columbina*) e a ribaçã (*Zenaida auriculata*) são espécies de aves que migram para o quilombo em busca de alimento. Portanto, a partir dessa narrativa, é possível comparar que a paisagem apresentada na atividade da Figura 16 não contempla os aspectos físicos naturais do cotidiano dos estudantes do quilombo.

Ao falar sobre os materiais didáticos, todos os professores mencionaram que reconhecem a necessidade de os alunos terem acesso a outros materiais, como ressalta Luiza: “Seria interessante outros materiais [...], os materiais mais interessantes que poderia auxiliar o professor de geografia” (Gestora escolar Luiza, entrevista on-line, março de 2021). Mesmo assim, os professores também destacaram a utilização do LDG como recurso necessário para auxiliar o ensino da Geografia do quilombo.

Embora o LDG tenha avançado nessas questões étnico-raciais após a Lei n. 10.639/2003, ainda é possível perceber limitações na abordagem da valorização da identidade negra, porquanto a “[...] Lei 10.639/03 promulgada em 2003 vem enfrentando resistência nas alterações dos conteúdos sobre a África nos LDG, pois alguns autores como os selecionados para a pesquisa ainda não superaram o viés eurocêntrico [...]” (SILVA, A., 2017, p. 103). Por essa razão, é compreensível quando Dandara mencionou “Essa dificuldade de material interferia nas minhas aulas” (Professora Dandara, entrevista on-line, março de 2021).

Por tais motivos, é de extrema necessidade que as escolas quilombolas tenham acesso a fontes que complementam os saberes e fazeres de seu povo para potencializar os conhecimentos sistematizados escolares, bem como se contrapor às perspectivas racistas que ainda permanecem nos LDG porque é importante a desconstrução dos materiais didáticos que colocam as concepções eurocêtricas como superiores e dominantes.

Por essa razão, ressalto que, no ensino da Geografia escolar, essa desconstrução é possível através do reconhecimento e da valorização dos saberes e fazeres quilombolas. Isto pode ser realizado a partir da mediação do professor. Porém, essa ação precisa estar aliada a algo que os alunos vejam, sintam e percebam em sua realidade quilombola. Dessa forma, é relevante o acesso às fontes que permeiam a identidade territorial dos estudantes, considerando que a leitura do seu lugar transparece para o aluno aquilo que de fato existe e acontece e não fica limitada apenas ao mundo imaginário que facilmente poderá ser silenciado ou diluído.

3.1.1 Experiência pedagógica com a realidade sociocultural dos alunos do Matão-PB

Também foi possível identificar a partir das entrevistas que o trabalho pedagógico direcionado à realidade sociocultural dos alunos acontece em ações pontuais, quando os professores encontram mecanismo de relacionar os saberes locais com a Geografia do lugar e a questão quilombola. Isto porque existem dificuldades de os professores articularem os conteúdos geográficos escolares com os saberes quilombolas. Como afirmou o professor Ganga, “[...] essa questão de identidade, essa questão de quilombo era trabalhada só trabalhada na escola apenas no mês de novembro. Mas nós poderíamos trabalhar de janeiro a dezembro. Porque era uma realidade da turma, uma realidade local” (Professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021).

Assim, a partir do depoimento do professor Ganga, fica evidente que o direcionamento pedagógico ao estudo da Geografia local, assim como para as questões quilombolas, quando acontece é limitado a um determinado período, especificamente ao mês de novembro. Esse mesmo problema também foi identificado por Macedo (2015) em sua pesquisa.

As escolas também realizam atividades abertas às comunidades, especificamente relacionadas às comemorações de 20 de novembro e gincanas que acontecem uma vez ao ano, para trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana. Isso nos leva a pensar que trabalhar com a temática racial em um período específico [...] (MACEDO, 2015, p. 114).

Logo, essa limitação de período das ações pedagógicas sobre a realidade socioespacial dos quilombos é vivenciada tanto por alunos do Matão como por estudantes de várias escolas quilombolas no Brasil. Desse modo, a maioria das escolas realiza atividade por período específico apenas com o intuito de cumprir o que rege a Lei n. 10.639/2003 ou projetos pedagógicos direcionados pelas Secretarias de Educação.

Porém, o contexto escolar quilombola exige que as práticas pedagógicas sejam contínuas, considerando a relevância de o aluno ter a possibilidade de compreender sua realidade sociocultural onde sua vida acontece, pois assim será possível que o aluno se perceba como sujeito ativo e transformador de sua realidade.

Os professores também mencionaram a experiência com projeto “*Resgatando a história da Comunidade Quilombola do Matão e Manieta*”⁵⁰. Como trabalho pedagógico direcionado para a realidade do estudante. Esse projeto foi desenvolvido no período de 13 de agosto a 11 de setembro de 2019, no qual o objetivo principal era de “resgatar a história da comunidade envolvendo a escola nos aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos e religiosos”. Já as metodologias foram as seguintes:

1. Entrevistas com pessoas da comunidade local com o objetivo de conhecer como se originou a comunidade bem como os primeiros moradores; os tipos de moradias; fonte de renda entre outros aspectos.
2. Aula expositiva e dialogada com abordagem da história local, socializando os conhecimentos.
3. Aula de campo, visitando os pontos históricos localizados na comunidade, conhecendo o antes e o depois das comunidades;
4. Pesquisa, referente a situação atual da comunidade, como número de famílias, fontes de renda, quantidades de habitantes, religiosidade;
5. Produção textual, produzir textos relatórios, levantamentos sobre os dados coletados referentes às atividades realizadas do projeto;
6. Produção de desenhos, produção e desenho e pinturas de desenhos e confecção de mapas das comunidades estudadas no projeto;
7. Confecção de mapas e maquetes;
8. Utilização de recursos multimídia;
9. Produção de cartazes.
10. Atividades orais e escritas (ESCOLA JOSÉ RUFINO DOS SANTOS, 2019).

Esse projeto foi mencionado por todos os professores como uma experiência pedagógica relevante no estudo da Geografia do quilombo. Todos os entrevistados destacaram a relevância das metodologias utilizadas na aplicação do projeto. Mas, entre essas metodologias descritas no projeto, as mais citadas pelos docentes foram a primeira (entrevistas com pessoas da

⁵⁰ Esse projeto foi idealizado pela Secretaria de Educação do município de Gurinhém, pois todas as comunidades rurais do município trabalharam os aspectos históricos e geográficos locais, cuja culminância foi apresentada no desfile do dia 7 de setembro do ano de 2019. Por isso, quando os professores relatam a experiência com esse projeto, referem-se ao “projeto do dia 7 de setembro”.

comunidade local); a segunda (Aula expositiva e dialogada com abordagem da história local, socializando os conhecimentos) ; a terceira (aula de campo) e a quarta (pesquisa).

Sendo que a aula de campo foi a principal destacada pelos professores colaboradores. Sobre a experiência com a 3ª metodologia adotada, o professor Ambrósio, relatou que:

A gente fez uma visita próximo à serra. Eles conheceram todo o relevo durante o caminho. Então assim, é muito importante tirar o aluno da sala, principalmente quando está trabalhando Geografia é fundamental levar o aluno para aquela realidade, para que ele veja **com seus próprios olhos, para que toque, para que possa observar o seu entorno** e sair de fato daquele ambiente das quatro paredes e viver de fato aquela realidade. Então assim, eu priorizo muito a teoria, mas também a prática associada à vivência. O aluno está, os alunos fazem, o aluno pega, o aluno questiona? Também ali no Matão tem um riacho que a gente trabalhou, foi lá na nascente desse riacho. Os meninos disseram não acreditar que esse riacho nasce aqui. Eu disse: - é. Esse lugar é chamado de chorador que fica no meio da Serra (Professor Ambrósio, entrevista on-line, março de 2021. Grifo meu).

Ao mencionar a experiência de estudar os aspectos físicos naturais do quilombo a partir da aula de campo dentro do quilombo, Ambrósio destaca o potencial da aula de campo em promover ao aluno a sensibilidade de realizar a leitura de sua espacialidade cotidiana, pois o professor considera que, para além da visão, os alunos também poderão se apropriar do tato para compreender a Geografia do quilombo.

Nessa mesma lógica de pensamento, Tuan (2013, p. 22) alerta que "[...] a maioria das pessoas provavelmente considera a 'visão' como sua faculdade mais valiosa e preferia perder uma perna ou tornar-se surda ou mudar a 'visão'". Ao adotar esse pressuposto, é importante ressaltar que, através dos sentidos (visão, tato, olfato), o aluno tem a possibilidade de relacionar o espaço vivido com as relações práticas cotidianas, uma vez que “O ensino da Geografia constitui-se uma oportunidade de estudar o espaço construído cotidianamente pelos seres humanos, em suas relações recíprocas com o meio ambiente, o que explica sua relação com a prática da cidadania” (CARVALHO SOBRINHO; LEITE, 2016, p. 126).

Vale destacar que a metodologia da leitura da realidade quilombola no ensino da Geografia não substitui conteúdo, mas respalda o entendimento do que é o quilombo enquanto lugar. Na lógica desse pensamento, Callai (2005) confirma que a leitura da realidade é uma metodologia e não pode ser considerada como conteúdo em si. Mas, para isso, é necessário que o aluno tenha acesso a referências que contemplem a sua realidade numa perspectiva afirmativa. Tendo em vista a construção epistemológica étnico-racial na historiografia da Geografia, o lugar do negro é representado e discutido por viés racista. Parafraseando Ratts (2010), podem

ser identificadas no pensamento de Ratzel, de La Blache, de Reclus e até mesmo em geógrafos posteriores a Max teorias racistas.

Nessa senda, a história da Geografia escolar ainda apresenta marcas desse “modelo tipicamente europeu” impulsionado pela formação da nação brasileira, desconsiderando os saberes e vivências dos povos subalternos que constituem o território brasileiro. De modo oposto a essa construção racista, o trabalho realizado por Ambrósio evidencia a importância de posicionar o quilombo em suas vertentes construtivas de luta e resistência, não apenas de exploração e submissão, como na maioria das referências escolares a concebem.

Os alunos gostaram muito dessa realidade. Mas eu também não mostrava só o sofrimento que tinha, mostrava toda aquela luta, mostrava também que quilombo não é sinônimo de sofrimento. É sinônimo de uma vida coletiva, de um direito de viver a sua identidade, a sua religiosidade, a sua cultura em si (Professor Ambrósio, entrevista on-line, março de 2021).

Logo, Ambrósio expressou que os alunos apreciaram quando a aula abordou a realidade do quilombo numa perspectiva de valorização e reconhecimento da vida em comunidade. Nesse sentido, a prática realizada por Ambrósio converge com a compreensão de Guimarães (2020), a ressaltar a importância das discussões afirmativas, porque através delas há possibilidades de tirar a população negra da condição de invisibilidade, pois a partir desse viés os quilombolas são inferiorizados e não protagonistas na construção e transformação da sociedade e, conseqüentemente, do espaço geográfico.

Dandara também relatou que tem observado maior aceitação da identidade quilombola por seus alunos. “Eu fui percebendo que, ao longo dos anos, essas crianças foram mudando, e eles se aceitam mais, sabe? Eu sempre falo para eles assim. A gente tem que se amar. Qual é sua cor? Negro, é para dizer que é negro mesmo, é uma cor linda” (Professora Dandara, entrevista on-line, março de 2021). Dandara também percebeu que trabalhar numa perspectiva de valorização e reconhecimento da identidade quilombola é importante, pois a autoestima contribui para o empoderamento quilombola.

Sobre o ensino de Geografia do quilombo, Dandara afirmou que os alunos da Educação Infantil estudam no campo do conhecimento da natureza e sociedade. Nesse sentido, ela desenvolveu ações pedagógicas do projeto da seguinte maneira:

Eu gosto muito de confeccionar material lúdico. Também levei vídeos com história do nível deles. Assim, buscava da maneira do meu jeito, do jeito que eu pensava, sabe? Por exemplo, quando eu ia trabalhar Meio Ambiente, eu levava um vídeo, ou levava

eles para observar a natureza e pedia para eles desenharem o que viam. Olhar o que havia ao redor deles. Mostrava a importância de a gente conversar bastante. E, dependendo do assunto, eu gostava de levar material. Agora assim, eu não saía de dentro da escola com eles. Porque eles eram muito pequenos e como eu era sozinha. E lá saindo do muro passa moto, passa carro. Então, eu tinha muito medo. Aí fazia assim, pedia que quando eles fossem no caminho para casa, de volta para escola, observasse. Ou então a gente ficava ali na porta e olhava ao redor, entendeu? Mas assim, eu não saía com eles (Professora Dandara, entrevista on-line, março de 2021).

No depoimento de Dandara, é evidenciado que a docente não teve orientação pedagógica de como trabalhar a Geografia do quilombo. Contudo, destaca a importância de promover momentos de estudo do meio. Além disso, a professora trabalhou com outras metodologias para que os estudantes compreendessem a realidade socioespacial do quilombo. Segundo a docente, a principal estratégia metodológica na execução do projeto foi a ludicidade:

Quando estou trabalhando com eles, procuro envolver algumas brincadeiras de antigamente. Aí eu pergunto - o que vocês brincam agora? Vocês sabem do que seus avós brincavam? Às vezes, faço assim, em forma de pesquisas para perguntarem em casa como era as brincadeiras dos pais. Como a maioria não sabem escrever, peço para trazer em forma de desenho. Aí quando chegava na sala, cada um que ia dizer as brincadeiras. Entendeu? Eu sempre tentava me relacionar. Porque a gente vê muito isso, né? Na Universidade e tal. Para relacionar os conteúdos da Geografia com a realidade deles. Mostrar o geral é necessário, mas sempre relacionando com o cotidiano deles. Até porque facilita a aprendizagem (Professora Dandara, entrevista on-line, março de 2021).

Além de desenvolver atividades lúdicas, a docente também relatou que, em seu modo de ensinar, entende que os conteúdos da Geografia são importantes, mas é preciso relacioná-los com o cotidiano dos alunos para que a aprendizagem aconteça. Do mesmo modo, ressalta Cavalcanti (2005, p. 68):

Na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar).

É relevante destacar que, ao considerar as experiências cotidianas dos estudantes na construção dos conhecimentos geográficos, isto não significa negar a existência do conhecimento sistematizado escolar, mas oportunizar o desvelamento de modelos dominantes de conhecimento, possibilitando, desse modo, que os alunos ampliem e potencializem os

conhecimentos geográficos vividos em sua realidade. Nessa mesma perspectiva, o professor Ganga narrou que:

Acho importante conhecer os outros lugares, mas primeiro vamos nos reconhecer aqui. Porque isso a gente traz outro olhar para dentro da comunidade. Porque muitas vezes os alunos relatam de uma forma que dá importância a essas coisas que antes para ele não tinha significado algum. Por exemplo, como vou falar das plantas “X” se nunca me interessei pelas plantas daqui aquele pé de manga, pé de juá, aquele pé de marmeleiro. Acho que é importante eles primeiro saber a Geografia daqui para depois aprender a de outros lugares (Professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021).

A partir do depoimento de Ganga, é possível considerar que o docente compreenda a necessidade de o aluno estudar a Geografia de sua comunidade, pois a partir da leitura da realidade espacial, o aluno será capaz de compreender as interconexões entre o local e o global. No entanto, Callai (2001, p. 143) salienta que:

Em geral se descrevem paisagens distantes e, com as próximas, se fazem descrições tão impessoais que não parecem ser o mundo em que se vive. O grande desafio é tornar as coisas mais concretas e mais reais. Um ensino consequente deve estar ligado com a vida, ter presente a historicidade das vidas individuais e dos grupos sociais.

Como discorre a autora, não é o suficiente descrever apenas as diferentes paisagens., É preciso proporcionar correlações concretas com a vida do estudante. Diretamente, quando os professores realizam atividades que contemplaram a realidade do aluno, proporcionaram o estudo da categoria geográfica do lugar.

O professor José também afirmou que promoveu momentos com seus alunos de estudo do meio apenas quando foi realizado o *“projeto do dia 7 de setembro”*. A partir dessa experiência, o docente relatou:

No projeto do dia 7 de setembro, além de descrever, eles fizeram a descrição direitinho. Fizeram a ilustração. Quando terminaram, foram apresentar na sala os resultados. Aí eu perguntei: - o que vocês acharam? Os maiores que já têm um domínio da oratória, né? Aí disseram que ... não é assim, disseram que o planeta precisava de mais árvores, como a gente já falou isso, eles pegam, internalizam e expressam, né? E falaram toda a situação. Agora assim, tem que ter um suporte antes, informações inicial, para eles terem uma noção do que é, do que se trata, para eles perceberem... e fazer relação com a teoria que a gente falou na sala, então isso. Que dizer, essa visualização. Então, essa visita no campo. Foi algo diferente, né? Foi uma coisa mais técnica, e não aquela passagem do campo que todos os dias eles fazem, saem de casa para a escola e da escola para casa (Professor José, entrevista on-line, março de 2021).

Nesse contexto, José destacou em seu depoimento o estudo do meio como principal método de ensino para o estudo da Geografia do quilombo. Em sua percepção, os alunos conseguiram fazer a descrição da paisagem local. Isto porque os estudantes vivenciaram a discussão teórica em sala de aula e posteriormente “visualizaram” o que foi discutido. O docente também destacou que aspectos físicos naturais da comunidade foram internalizados pelos alunos. Nessa senda, o professor José considerou que essa experiência foi uma “visita técnica” em que os alunos puderam analisar sua realidade.

A professora Aqualtune também relatou sua experiência com o “*Projeto do dia 7 de setembro*”. Ela destacou o trabalho com artes, no qual os alunos tiveram a oportunidade de reproduzir o trajeto de casa para a escola em forma de desenhos:

Como meus alunos são da Educação Infantil, eu trabalhei a pintura, trabalhei o caminho de casa até a escola, pedi para pegar mesmo na terra, pedi para colocar terra no caminho da escola. Trabalhou música da comunidade, músicas que escutam, que eles gostam. De capoeira, tão interessante, pois eles não se identificam. Quando chegou a parte das meninas dançando, elas se identificaram (Professora Aqualtune, entrevista on-line, março de 2021).

A prática citada pela professora Aqualtune se configura como iniciativa de alfabetização cartográfica do seu lugar, pois, como ressalta Castrogiovanni (2010, p. 35), “[...] a ação para que o aluno possa entender a linguagem cartográfica não está em colorir ou copiar contornos, mas sim em construir representações a partir do real próximo ou distante”. Logo, a prática da professora Aqualtune se concilia com a ideia de Castrogiovanni (2010), pois a professora não entregou o desenho pronto aos alunos, mas os provocou a construir a representação espacial do seu lugar a partir do percurso realizado de casa até a escola.

Além disso, Aqualtune destacou como os estudantes se identificaram com a cultura africana a partir do trabalho com capoeira. Isto se deu principalmente com as danças africanas, o que reflete diretamente o reconhecimento identitário do aluno, pois “[...] será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados” (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 37).

Dessa maneira, a prática da professora Aqualtune a partir da realização do “*projeto do dia 7 de setembro*” implica uma ação pedagógica de mobilização da valorização da identidade africana que atende à realidade étnico-racial dos estudantes do quilombo. Nessa perspectiva, a professora avaliou que a experiência foi muito satisfatória.

Ainda sobre a experiência com o “*projeto do dia 7 de setembro*”, o professor Ambrósio relatou que foi muito significativo para os alunos, haja vista que, embora os alunos já tivessem o conhecimento do seu lugar, vivenciaram a oportunidade de realizar novas descobertas. Como relatou Ambrósio:

Lá no Matão tem um pé de cajá que ele tem aproximadamente uns 103 anos, uma árvore grande, e então, a gente reuniu os alunos, a gente fez com a turma do Infantil, e a gente levou os alunos nesse pé de cajá. Eles conheciam, todos os dias estavam ali, **mas não sabia verdadeiramente a história por trás e quem plantou aquela árvore naquele lugar. Aí a gente fez entrevista sobre a história daquele pé de cajá, eles ficaram surpresos.** Outra questão também é aquela serra, aquela pedra. A gente fez uma visita lá, conheceu todo o relevo durante o caminho. Então assim, é muito importante tirar o aluno da sala, principalmente quando está trabalhando Geografia, é fundamental levar o aluno para aquela realidade. Para que ele veja com seus próprios olhos, para que toque, para que possa observar o seu entorno (Professor Ambrósio, entrevista on-line, março de 2021. Grifo meu).

Além de ampliar os conhecimentos, os alunos aprofundaram os saberes sobre os elementos geográficos da comunidade, uma vez que tiveram a oportunidade de obter mais informações de seu povo através das pessoas que constituem sua comunidade. Com o procedimento de realizar entrevistas com as pessoas da comunidade para saber a história da árvore, o professor valorizou e reconheceu os saberes e fazeres das pessoas que constituem o quilombo.

Segundo os professores, embora tenham realizado entrevistas com pessoas da comunidade (cf. Figura 17), a principal referência foi o livro didático. Assim, é possível afirmar que o reconhecimento dos conhecimentos quilombolas na escola do Matão ainda é incipiente. Contudo, essa experiência comprova que conceber as histórias de vida como fonte de conhecimento para o estudo da Geografia do quilombo é extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de valorização identitária quilombola.

Figura 16 - Entrevista com moradora do quilombo na escola do Matão-PB.



Fonte: Acervo da Escola José Rufino dos Santos (2019).

Os professores Dandara, Ambrósio e Aqualtune mencionaram que essa ação metodológica dentro do projeto favoreceu a motivação e a curiosidade dos alunos em aprender mais sobre o seu lugar. Isto é importante porque a curiosidade promove:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2000, p. 33).

A partir de tais considerações, é possível afirmar que conceber histórias de vidas quilombolas como fonte de conhecimento desperta o sentido investigativo dos alunos em saber mais sobre sua comunidade e auxilia a desvelar a realidade socioespacial vivenciada no território quilombola. Nesse sentido, afirmou Aqualtune: “Na experiência com a entrevista, eles tiveram paciência de ouvir. A gente deu as perguntas para os maiores. Foi muito bom e eles gostaram. Percebi que eles ficaram felizes em ver sua comunidade sendo valorizada” (Professora Aqualtune, entrevista on-line, março de 2021).

Ao estudar os aspectos históricos e geográficos do quilombo a partir de referências ancestrais de seu povo, o aluno concebe uma aprendizagem prazerosa, uma vez que se reconhece como constituinte do seu lugar. Além disso, potencializa a autenticidade do conhecimento sobre o quilombo, pois o estudo não terá incompatibilidade com a realidade vivenciada dentro do quilombo.

Nesse panorama, ao trabalhar com essa metodologia, os professores possibilitam um maior acesso dos estudantes às referências ancestrais sobre o quilombo. Isto é importante porque:

[...] priorizar a autoria e perspectiva negra, busca dar relevo às experiências, agências e performances do povo negro no e pelo espaço. Isso envolve justamente refletir sobre marcas e expressões desse grupo na paisagem e nos lugares, tal qual, sobre a protagonização de processos de formação e defesa territoriais, bem como inserindo estratégias pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais na geografia escolar (CIRQUEIRA; GUIMARÃES; SOUZA, 2020, p. 07).

Ao considerar as experiências dos professores e o pensamento dos autores, é relevante destacar que as histórias de vida do povo quilombola no ensino da Geografia, além de protagonizar as formações territoriais identitárias, viabilizam o acesso do aluno às referências que desconstróem a ideia de inferiorizar os saberes e fazeres de seu povo.

Nesse sentido, os acessos às referências ancestrais podem ser disponibilizados desde a Educação Infantil, tendo em vista que, “[...] mesmo que não perceba agora, por serem muito novinhos, mas daqui a 4, 5 anos eles vão ver como foi importante saber da história deles. O quanto foi importante saber da formação. Porque a gente trabalhou do lugar deles” (Professor Aqualtune, entrevista on-line 2021). Assim, na percepção da professora, os estudantes da Educação Infantil podem não compreender a dimensão do estudo de imediato. Porém, quando os estudantes tiverem maior maturidade cognitiva, terão consciência da importância da historicidade do seu lugar.

Nesse mesmo contexto, Jader Janer Lopes (2018, p. 24) considera que, quando as crianças se apropriam do seu lugar, elas “[...] reconfiguram-nos, reconstróem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados”. Desse modo, pode-se considerar que na Educação Infantil é possível o estudante compreender os elementos que constituem a sua história, bem como seu espaço geográfico. “As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas” (SARMENTO, 2000, p. 152). Sendo assim, os estudantes do Matão têm condições de compreender sua realidade socioespacial a partir da relação com o seu cotidiano, porquanto o estudante é um sujeito ativo em sua comunidade no processo de construção da identidade quilombola.

Além dessas experiências positivas do projeto, alguns professores também mencionaram as dificuldades para a execução de seu trabalho, como relatou o professor José:

[...] o difícil de tudo foi porque são turmas multisseriadas. A gente tem que trabalhar atividade diferenciada para cada nível. Então, são cinco níveis. Então, para trabalhar, você vai fazer o desenho com as turmas menores que não dominam a escrita, aí fazer um desenho, aí tudo bem, aí começa logo a aperrear, aí vai ficando chato. Porque eles se cansam rápido, né? Os maiores não. Além de descrever, eles fizeram a descrição direitinho. Fizeram a ilustração. Quando terminaram, foram apresentar na sala os resultados (Professor José, entrevista on-line, março de 2021).

Diante desse contexto, José destacou as limitações de trabalhar com atividades na turma multisseriada de cinco níveis, uma vez que, embora o professor ofereça atividades diferenciadas, ele fica limitado para atender a todas as demandas de seus alunos. Uns precisam de mais tempo para desenvolver as atividades e outros não. Esse contexto de sala multisseriada é realidade em várias escolas de comunidades rurais brasileiras. Como salienta Hage (2011, p. 99):

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas etc.

Essa realidade também é vista na Escola José Rufino dos Santos, pois, como há uma quantidade reduzida de alunos por ano (séries), a Secretaria de Educação do município de Gurinhém reorganizou as salas de aula de modo que agrupou vários alunos de anos diferentes. Como, por exemplo, a sala de aula do anexo, onde José leciona, que atende a alunos do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. José também mencionou a dificuldade de trabalhar com a questão religiosa. Os pais de religião evangélica demonstraram resistência em aceitar o debate sobre as outras religiões no âmbito escolar. O professor Ambrósio relatou que teve dificuldades de alguns pais não aceitarem a saída do aluno da sala de aula para participar da aula de campo:

Assim, em termo de dificuldade, eu diria dificuldade, mas questões de algumas mãe entender que às vezes não entendia o tipo de trabalho: - Rapaz, meus meninos vão para dentro do mato. Vão fazer o quê? Professor, tome conta dos meus meninos, cuidado. E a gente sempre procurava atender à demanda dos pais também. Até porque, na minha concepção, para se realizar um trabalho de campo, é necessário também emitir um documento de autorização para que as crianças possam participar dali,

porque você sabe, criança é criança. Pode acontecer alguma eventualidade ou fatalidade (Professor Ambrósio, entrevista on-line, março de 2021).

Segundo o professor, embora a aula de campo tenha sido realizada dentro da comunidade, muitos dos pais dos estudantes demonstraram preocupação com os filhos ao percorrerem o território da comunidade. As crianças “pequenas” não têm permissão de percorrer o território sem supervisão, uma vez que já ocorreu um acidente com crianças na comunidade. Como rememorou Ruth:

Quando eu era menininha, adolescente ainda, existia esse barreiro aí. Tem criança que precisa estar longe de barreiro com água. Agora esse barreiro aí ficou na história depois que o menino morreu afogado. Na época do inverno, os barreiros enchendo d'água, é complicado, os meninos são danados. Ave Maria três vezes! A morte daquele menino aqui no Matão foi uma tristeza. E eu vi mesmo quando tiraram o menino de dentro (silêncio) (Ruth, entrevista narrativa, março de 2020).

A memória de Ruth justifica o medo que alguns pais dos estudantes demonstraram quando os professores decidiram realizar aula de campo dentro da comunidade. O fato de ter acontecido o afogamento de uma criança dentro de um açude localizado na comunidade deixou as famílias preocupadas com os lugares que os alunos iriam visitar.

A professora Dandara também expressou reconhecer que existem dificuldades, sendo uma delas o medo de haver um acidente com os estudantes. Por tais razões, seus alunos não tiveram a oportunidade de fazer a leitura geográfica do seu lugar de forma ampla e concreta através da metodologia da aula de campo. Considerando essa situação, os alunos de Dandara realizaram a leitura geográfica do quilombo de forma autônoma. A professora dava as orientações em sala de aula e os alunos faziam a leitura dos elementos geográficos de maneira individual no percurso de sua casa. Ou em algumas situações a observação era feita de maneira coletiva dentro da escola; mas, isso acarretou restrições do estudo sobre a comunidade, pois o estudo do meio é:

[...] compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 174).

Considerando tal afirmativa, os alunos de Dandara não tiveram a oportunidade de vivenciar esse método de aprendizagem, em que há possibilidade de desenvolver uma maior percepção sobre seu lugar. Como ressalta Lopes e Pontuschka (2009), o estudo do meio oferece condições de ampliar conhecimentos, assim como construir novos saberes sobre sua realidade.

Ao avaliar os resultados do projeto, os professores consideraram esse momento de aprendizado, tanto para eles, enquanto professores, como para os alunos quilombolas porque tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre o contexto socioespacial em que o território quilombola está situado.

Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de ouvir uma das pessoas que é protagonista da construção identitária do quilombo, saberes e experiências afirmativas sobre seu lugar. Contudo, foi possível perceber que o trabalho dos professores nessa perspectiva é realizado de maneira superficial, pois a maioria das experiências relatadas pelos professores foi realizada apenas no período de excursão do *“projeto do dia 7 de setembro”*.

Por isso, é importante que todo o processo de ensino seja realizado na perspectiva da Educação Geográfica, visto que há possibilidade de a aprendizagem acontecer de maneira contínua e significativa. A disciplina de Geografia, ao considerar o conhecimento do cotidiano dos alunos, especificamente as histórias de vida de seus ancestrais, tem a oportunidade de superar as vertentes geográficas de viés eurocêntrico colonizador que inferiorizam a identidade, os saberes e fazeres quilombolas.

A partir disso, é relevante que o estudante quilombola possa estudar a Geografia de sua realidade. Para isso, a Educação Geográfica é fundamental, pois, como ressalta Callai (2018, p. 10, grifo meu):

A educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber. Este processo **tem referência ao conhecimento científico realizado pela produção da ciência geográfica e, na contrapartida com o conhecimento do cotidiano**, pode ser elaborado o conhecimento geográfico disciplinar, que é o trabalhado na escola.

Diante de tais considerações, ratifico que as histórias de vida quilombolas na perspectiva da Educação Geográfica podem ser estudadas como fonte de conhecimento do cotidiano do aluno na construção do conhecimento sistematizado escolar.

3.2 Escola *do* quilombo ou escola *no* quilombo?

Historicamente a população negra no Brasil foi excluída da educação formal, pois a escola era destinada aos interesses da sociedade hegemônica. Por isso, a escola não era um espaço destinado para a formação do cidadão negro.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. DEDE estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2004, p. 07).

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelece restrições à população negra quanto ao acesso à escola, que exclui diretamente da educação formal. Em primeiro lugar, os escravos não tinham o direito de estudar e, em segundo lugar, os adultos livres só poderiam estudar mediante a oferta de professores para ministrar aulas. Nesse período, quem gerenciava as escolas era a classe dominante e seu maior interesse não era o negro estudar, mas que seu tempo fosse dedicado ao trabalho. Além disso, havia uma limitação no número de pessoas com habilidade para ensinar.

As oportunidades de estudar eram em favor exclusivamente da sociedade branca majoritária. Além disso, ainda “[...] estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 07).

Nesse panorama, a escola quilombola foi uma conquista muito importante no processo formativo da população quilombola. Contudo, existem escolas que estão localizadas no território quilombola, mas o trabalho pedagógico não contempla a realidade sociocultural dos estudantes da comunidade. De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012, esclarece que:

Escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola, e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2012, p. 8).

Embora as escolas quilombolas estejam localizadas dentro de comunidades quilombolas, são marcadas pelo distanciamento do currículo da realidade histórico-cultural dos

alunos. E isso tem afetado diretamente a valorização e o reconhecimento da identidade quilombola. Por isso, faz-se necessário superar as limitações que, na maioria das vezes, são evidenciadas no trabalho pedagógico devido ao “apego” que muitos professores têm ao currículo preestabelecido. O professor Ganga ressaltou que:

A nossa luta é latente, ela vai continuar. Porque não é a questão do trabalho em si, não a questão de cumprir as metas da BNCC, a BNCC patronizou a nível de Brasil aí. É um carro obrigatório do profissional de Educação. Ninguém está negando, dizendo que não vai trabalhar. Mas os povos, com suas especificidades, como os indígenas, a questão dos quilombolas, que pede-se que seja trabalhada toda a sua história, toda a sua cultura, toda a sua vivência. E isso precisa ser trabalhado. Quando você se nega a trabalhar isso, é como se você rejeitasse aquele espaço que você está. Se você rejeita o que você está fazendo ali (Professor Ganga, entrevista on-line, março de 2021)

Quando o professor Ganga relatou que, para além de cumprir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é preciso trabalhar o cotidiano do quilombo. Ele ratifica a necessidade de reconhecer que o espaço do quilombo é significativo e representa um espaço de autonomia e luta pela existência das futuras gerações. Nesse sentido, é relevante considerar que:

[...] currículo é concebido, de uma perspectiva mais abrangente, como um conjunto das atividades da escola que afetam, direta e indiretamente, o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado [...] e o saber de classe [...] (VEIGA, 1995, p. 82).

Nesse sentido, é importante que a escola valorize no currículo escolar os saberes e fazeres do povo quilombola, em que o educando se perceba parte do processo de formação de sua sociedade. Através da Resolução n. 8, de 2012, da CNE/CEB, a Educação quilombola tem como norte:

Art. 1 - § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) **da memória coletiva**; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) **das práticas culturais**; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) **dos acervos e repertórios orais**; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012, art. 1, grifo meu).

Considerar a memória coletiva, as práticas culturais e os acervos e repertórios orais é dar a oportunidade de a população quilombola conhecer de fato sua identidade territorial e ampliar os conhecimentos geográficos vividos.

3.3 Livros didáticos de Geografia: confluências nos estudos sobre o quilombola

Segundo os professores da escola do Matão, o livro didático de Geografia (LDG) é o principal norteador dos conteúdos que são ensinados em sala de aula. Nessa mesma perspectiva, Albuquerque (2011) afirma que não podemos desconsiderar a relação direta entre o currículo e o livro didático. Outrossim, Munakata (2016, p. 123) considera:

O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização.

Portanto, historicamente, o livro didático é integrado ao currículo, bem como a cultura escolar. Embora existam outros saberes que constituem a cultura escolar, como afirma Munakata (2016), o livro é um recurso didático acessível e constituinte da cultura escolar. Através dele, é possível constatar os conteúdos ensinados pelos professores. Ao analisar o LDG, pode-se vislumbrar algumas questões (tais como o método, o conteúdo, os exercícios, entre outros) que permeiam a prática do professor em sala de aula.

Por isso, foi importante identificar como o LDG contempla conteúdo específico sobre a Geografia dos remanescentes quilombolas nos livros adotados para turmas do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I da Escola José Rufino dos Santos. As análises que apresento se baseiam metodologicamente em Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007).

A coleção adotada na escola do quilombo do Matão foi a *Buriti mais Geografia*, produzida pela Editora Moderna. Essa coletânea teve como editora responsável Lina Youssef Jomaa e obteve a aprovação do Plano Nacional do livro didático vigente para os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022. Essas informações já constavam visíveis na capa do livro (cf. Figura 18).

Figura 17 - Capa do livro didático de Geografia do 4º ano.



Fonte: Jomaa (2017). Volume 4.

A coleção analisada foi escrita por autores com formação acadêmica (modalidade Bacharelado e Licenciatura) em Geografia. Todos com formação pela Universidade de São Paulo (USP). Dentre eles, há apenas dois mestres: Carlos Vinicius Xavier, mestre em Geografia Humana, e Denise Cristina Christov Pinesso, mestre em Geografia Física, também pela USP. Já os autores Juliana Maestru, Lina Youssef Jomaa, Claudio da Silva Santos e Vanessa Rezene dos Santos possuem Bacharelado e Licenciatura em Geografia.

3.3.1 Dados específicos: conteúdo sobre a Geografia quilombola

Os dados específicos dizem respeito à análise de como é abordada a Geografia quilombola (presença ou ausência), a relação destas com o texto escrito, imagens, temáticas e conteúdos aos quais elas estão associadas. A seguir, serão apresentados os resultados da análise de cada livro da coleção do Fundamental I. A Coleção *Buriti mais Geografia* precisou seguir os critérios estabelecidos com base no Decreto n. 9.099/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD):

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à educação infantil e ao ensino fundamental;
2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;

5. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
6. Observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra;
7. Outros critérios comuns (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/ 2017, p. 29. PNLD).

Com base nos critérios do edital que exigem das editoras em respeito à legislação e às diretrizes, implica-se que, para o livro ser aprovado, precisa estar em consonância com a Lei n. 10.639/2003, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O PNLD surgiu a partir do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, que é vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC). Sua função é avaliar, comprar, sugerir e distribuir os livros didáticos para escolas públicas da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Ao analisar a coleção *Buriti mais Geografia* destinada ao Ensino Fundamental I, faz-se necessário considerar tais legislações, uma vez que a Educação Quilombola tem suas especificidades, as quais precisam ser contempladas também na inserção dos materiais escolares. A coleção analisada é constituída por 16 unidades distribuídas pelos cinco volumes da seguinte maneira. Ou seja, cada volume possui quatro unidades. A análise de cada um dos volumes (livro de cada ano) permitiu constatar que a referida coleção possui abordagem específica sobre comunidade quilombola apenas nos livros do 3º e 4º anos, como pode ser visualizado no Quadro 07.

Quadro 07 - Abordagem da Geografia quilombola nos livros didáticos de Geografia.

Ano/série	Unidade contemplada	Conteúdo	Capítulos/Temáticas	Imagens de comunidades quilombolas	Mapas	Gráficos
1º ano	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
2º ano	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
3º ano	4ª unidade	Cuidados com a natureza e seus recursos	Cap. 1 - As pessoas utilizam recursos da natureza	Presente	Ausente	Ausente
4º ano	3ª unidade	A população brasileira	Cap. 4- Os afrodescendentes na atualidade	Presente	Distribuição das comunidades quilombolas no Brasil (2010)	Rendimento médio da população do Brasil no ano de 2015
5º ano	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente

Fonte: Elaborado por Marta Oliveira Barros.

Os volumes do 1º e do 5º ano abordam temáticas relacionadas à população negra. O livro do 1º ano, na unidade 1, trata a questão de identidade no primeiro capítulo, que é intitulado "*Você e seu jeito de ser*". Na sequência, nas páginas 12 e 13, traz um texto que contempla a questão da diversidade étnico-racial.

O volume referente ao 5º ano na 1ª unidade aborda a questão das desigualdades sociais da população brasileira; consequentemente, no capítulo 3, intitulado "*Brasil e suas diferenças sociais*", apresenta o texto *As desigualdades entre negros e brancos*. Esse texto traz algumas informações sobre a desigualdade racial no Brasil, menciona o domínio dos fazendeiros no período colonial e alude que:

Após o fim da escravidão, 1888, não houve uma política que garantisse aos escravos libertos e seus descendentes acesso a moradia e a propriedade da terra, a educação, entre outros bens e serviços necessários ao desenvolvimento humano. Ou seja, não se garantiram as condições mínimas para que essas pessoas pudessem viver de forma digna (JOMAA, 2017, p. 33)⁵¹.

Logo, é possível perceber que o texto não contempla a população que resistiu à escravidão, os quilombolas, de maneira explícita. Contudo, a abordagem realizada nesse tópico, bem como no livro do 1º ano, trata de informações sobre a população negra no Brasil, as quais o professor poderá ampliar para a realidade socioeconômica dos estudantes do quilombo:

Nas entrelinhas do Livro Didático, significa no ausente, na produção e na interpretação dos fatos, nas intenções e principalmente na proximidade do conjunto de assuntos com o aluno e seu lugar. Nas entrelinhas temos o alcance das nossas potencialidades, o poder das nossas marcas. Localizando-nos nas entrelinhas é que abandonamos o reducionismo e o sectarismo. Quando falo das entrelinhas, penso na maneira de unir o desunido, significar o despercebido e refletir o que aparentemente parece fixo (COSTELLA, 2017, p. 179).

Nesse sentido, é relevante que, mesmo que os livros do 1º, 2º e 5º anos não contemplem especificamente as geografias de quilombos, é necessário que o professor se aproprie das "entrelinhas", ou seja, aproveite os conteúdos e temáticas que podem oportunizar a ampliação e potencializar a compreensão das questões geográficas da realidade quilombola.

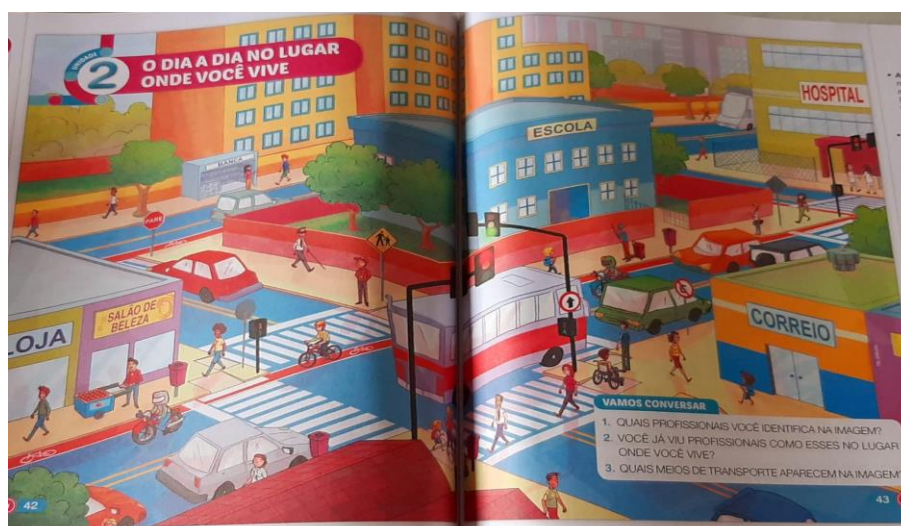
Entre os livros do 1º, 2º e 5º anos, apenas o do 2º ano não trata de temática voltada à população negra. Porém, em suas unidades, os conteúdos e a temática estabelecem relação direta com o lugar do aluno. Consequentemente, existe a possibilidade de o professor direcionar estudos sobre a Geografia vivida pelo aluno quilombola.

Porém, o professor precisará fazer a mediação e ampliar a abordagem do LDG com outras fontes de conhecimentos para que o estudante possa compreender sua realidade, pois, embora o livro do 2º ano estabeleça o conteúdo de Geografia, a categoria de Lugar, os textos e atividades contemplam lugares que não fazem parte do contexto quilombola, que tem suas especificidades históricas, sociais, culturais e raciais.

Como pode ser observado na Figura 19, a imagem que inicia a Unidade 2 apresenta o título *“O dia a dia no lugar onde você vive”* e tem como proposta estudar a partir do cotidiano do aluno. É representada por um contexto geográfico urbano, que não é a realidade do cotidiano da maioria dos alunos remanescentes de quilombo.

⁵¹ Volume 5.

Figura 18 - Imagem inicial da Unidade 2 do livro do 2º ano.



Fonte: JOMAA (2017, p. 42-43). Volume 2.

Foi identificado na maioria dos textos deste livro que o espaço geográfico com maior ênfase é a cidade. Porém, esse espaço não faz parte do cotidiano da maioria dos alunos quilombolas, especificamente dos que estudam na Escola José Rufino dos Santos. Contudo, existe a possibilidade de o professor evidenciar os saberes locais para assim contemplar o cotidiano do aluno ao considerar a categoria geográfica do lugar. Isto se torna importante porque há possibilidade de superar as limitações que o LDG apresenta. Assim, a partir da categoria do lugar, há oportunidade de o aluno desvelar os estereótipos e ideias impostas de inferioridade ao povo quilombola:

[...] O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares (CAVALCANTI, 2010, p. 06).

Estabelecer a conexão de conteúdos com o lugar dos alunos potencializa os conhecimentos geográficos locais, possibilitando a valorização e o reconhecimento identitário. Isto sem se relacionar de forma desconexa com o espaço global, pois “Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares” (SANTOS, M., 2000, p. 112).

Do mesmo modo ocorre com os quilombos, pois são lugares com suas especificidades históricas, culturais, sociais, econômicas e identitárias. Porém, tem conexão com o mundo

globalizado. Por isso, torna-se relevante no ensino da Geografia o estudante do quilombo compreender as relações e a conexão do seu Lugar com a espacialidade global.

No livro do 3º ano, identifiquei que são abordadas em um pequeno texto as atividades econômicas praticadas pela maioria dos quilombolas. Na unidade 4, intitulada "*Cuidados com a natureza e seus recursos*", o primeiro capítulo é dedicado a como "*As pessoas utilizam recursos da natureza*", em que são contemplados povos das florestas, quilombolas e caiçaras. Esses povos são apresentados como povos que utilizam os recursos naturais de maneira sustentável.

Percebi que há uma breve abordagem sobre como surgiram os quilombos, como são organizados e, no último parágrafo, é evidenciado que "Cada comunidade quilombola tem suas características próprias, mas a maioria pratica a agricultura familiar e a pesca para sua sobrevivência e extrai da natureza produtos que utilizam na fabricação de artesanato e utensílios" (JOMAA, 2017, p. 100)⁵².

O enfoque conferido à Geografia quilombola se refere à questão da atividade econômica, na qual predomina a agricultura familiar, a pesca e o artesanato. Além disso, é indicado que haja coexistência do quilombo como o sistema escravista, uma vez que "Elas abrigam os descendentes de escravos, que mantêm os costumes de seus antepassados" (JOMAA, 2017, p. 100). Porém, o modo vida, as lutas e as resistências quilombolas não são exaltadas. Logo, as assertivas afirmativas sobre as comunidades quilombolas não são colocadas em relevo no texto.

O texto também é complementado por uma imagem de agricultores quilombolas, como pode ser visualizado na Figura 20, que ilustra os trabalhadores quilombolas colhendo feijões.

⁵² Volume 3.

Figura 19 - Agricultores quilombolas em colheita de feijão no município de Cabo Frio, estado do Rio de Janeiro (2015).



Fonte: Jomaa (2017, p. 100). Volume 3.

A ilustração dessa comunidade quilombola no texto é muito importante na constituição das informações, pois evidencia a principal atividade econômica (agricultura familiar) praticada pelo quilombo. Isto é importante porque “[...] as imagens constituídas de fotos, pinturas e gravuras são necessárias em um livro de Geografia, porque podem complementar os textos; podem interagir com eles, sendo parte integrante do seu conteúdo [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 345).

Na sequência da imagem, é realizado o seguinte questionamento para os estudantes: “Que atividades a maioria das comunidades quilombolas pratica para sobreviver?” (JOMAA, 2017, p. 100). Logo, esse questionamento induz o aluno a transcrever as informações presentes no texto. Como salienta Couto (2017, p. 198), a maioria dos LDG “[...] traz exercícios que exigem apenas a releitura de algum trecho considerado relevante do capítulo ou questões que impliquem a aplicação ou generalização dos conceitos ensinados à determinada realidade concreta, situações reais de vida”.

Por tal razão, é importante que o professor tenha meios de inserir questionamentos contextualizados com vivências dos estudantes quilombolas, pois nem todo enunciado dos exercícios desses livros condiz com a realidade da Geografia vivida dentro do quilombo, já que “[...] atividades podem colaborar no avanço de compreensão do conteúdo do texto, desde que tenham essa intenção” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 347). Logo, é relevante que o professor amplie as informações e adapte as atividades para que o aluno possa refletir e pensar sobre a Geografia do seu lugar. Portanto, a partir das análises realizadas no

livro do 3º ano, foi possível identificar que as informações presentes sobre as geografias do território quilombola tratam apenas da questão econômica e de maneira superficial.

Ainda percebi que, no livro do 3º ano, não há abordagem de como as comunidades quilombolas enfrentam as adversidades de sobrevivência com essas atividades, nem tampouco contempla outros tipos de atividades econômicas que a população precisa realizar para a sobrevivência em comunidade. Isto posto, “[...] embora a maioria praticasse a agricultura, em face da grande tradição agrícola dos povos africanos, não havia uniformidade naquilo que poderíamos atualmente denominar de modelos econômicos” (MOURA, 1987, p. 32).

O texto aborda a questão das atividades econômicas de maneira homogênea. Porém, no Brasil, os quilombos desenvolveram em média sete tipos de atividades econômicas: *agrícola*, predominante por todo o território brasileiro; *extrativista*, do Amazonas; *mercantil*, também no Amazonas; *mineradora*, em Minas Gerais, Bahia, Goiás e Mato Grosso; *pastoril*, no Rio Grande do Sul; *serviços*, realizados pelos quilombolas que migraram para os centros urbanos; e os *precatórios*, que saqueavam os brancos (MOURA, 1987).

Do mesmo modo, no quilombo do Matão, a principal atividade econômica é a agricultura familiar, mas muitos dos jovens da comunidade estão inseridos nos “*serviços*”, pois os homens saem do quilombo para João Pessoa em busca de trabalho na construção civil, bem como as jovens mulheres se deslocam para essa capital para trabalhar como empregadas domésticas. Portanto, o texto exposto no livro do 3º ano apresenta lacunas na abordagem sobre as atividades econômicas praticadas pelo povo do Matão, bem como de outros quilombos do território brasileiro.

Na sequência, observei que o livro do 4º ano, na Unidade 3, possui maior profundidade na abordagem de temáticas que contemplam a população afro-brasileira e africana, bem como apresenta algumas informações específicas sobre o povo remanescente de quilombo. No capítulo 2 dessa unidade, há um tópico intitulado “*A chegada dos africanos escravizados*”, no qual consta um texto que evidencia o modo de migração forçada e as atividades econômicas praticadas pelos africanos escravizados.

Ainda nesse tópico, é apresentada a riqueza cultural de origem africana no Brasil através de uma imagem do grupo de dança africana “*tambor de crioula Companhia Mariocas*”, no município do Rio de Janeiro, realizada no ano de 2005. Ao analisar esse capítulo, foi possível identificar que, apesar do caráter sucinto das informações, há intenções de contemplar os aspectos positivos do povo africano e afrodescendente. Ao apresentar na imagem um grupo de dança africana, busca dar ênfase à preservação e à valorização da cultura de origem africana.

Além disso, o capítulo 4, intitulado “*Os afrodescendentes na atualidade*”, trata em dois tópicos de conteúdos significativos sobre a população africana e afrodescendente: o primeiro, nomeado de “*Os afrodescendentes e as desigualdades sociais*”, menciona que: “[...] a discriminação e as desigualdades ainda atingem essa parcela da população das mais variadas formas, do acesso à moradia e a educação até a renda salarial” (JOMAA, 2017, p. 92)⁵³. Logo, o texto expõe que as desigualdades sociais são uma das consequências do sistema escravista no Brasil, que mesmo com o fim da escravidão em 1888 o povo africano e seus descendentes ainda continuaram em condições econômicas desfavoráveis.

As informações complementares a esse texto são ilustradas em um gráfico intitulado “*Brasil: rendimento médio da população (2015)*”. Nele, são expostas as disparidades de renda entre homens negros e brancos, assim como entre mulheres negras e brancas. Desse modo, é possível afirmar que esse gráfico interage com o conteúdo, promovendo melhor entendimento dos estudantes sobre a temática.

O segundo tópico é dedicado às comunidades quilombolas. Embora a abordagem seja superficial, traz informações oportunas sobre a constituição das comunidades quilombolas:

Os quilombos constituíam núcleos de resistência à escravidão e à exploração do trabalho impostas pelo sistema colonial. Esses núcleos, ou comunidades, agrupavam africanos escravizados que fugiam da escravidão, africanos escravizados libertos, indígenas e brancos pobres. [...] Hoje em dia, existem diversas comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas no Brasil. Mas há outras que ainda lutam pelo reconhecimento e manutenção de sua história e de seus direitos (JOMAA, 2017, p. 93)⁵⁴.

O texto apresentado no livro do 4º ano possui informações relevantes sobre a formação dos quilombos, uma vez que evidencia as comunidades como núcleos de resistência ao sistema opressor escravocrata. Assim, difere de informações estabelecidas na sociedade, na qual foi difundido que os quilombos abrigavam marginais, pois “Esse filão historiográfico procura esconder ou minimizar a importância sociológica, histórica, política e humana que foi Palmares, apresentando tão importante fato histórico como simples ‘valhacouto de bandidos e marginais’” (MOURA, 1987, p. 39).

O fato do livro subliminar que muitas das comunidades de remanescentes de quilombos no Brasil têm o seu reconhecimento e as que não o têm, lutam pela manutenção e valorização de sua identidade étnico-racial, bem como por seus direitos representa avanço significativo na

⁵³ Volume 4.

⁵⁴ Idem.

abordagem das questões quilombolas no LDG. Além disso, no texto é apresentada uma imagem que integra as informações sobre a comunidade quilombola de Ivaporunduva (cf. Figura 20), na qual desencadeia uma leitura que desfaz a ideia cristalizada e difundida na sociedade que os quilombos são lugares inóspitos.

Figura 20 – “Quilombo de Ivaporunduva, município de Eldorado, estado de São Paulo (2016)”.



Fonte: Jomaa (2017, p. 93). Volume 4.

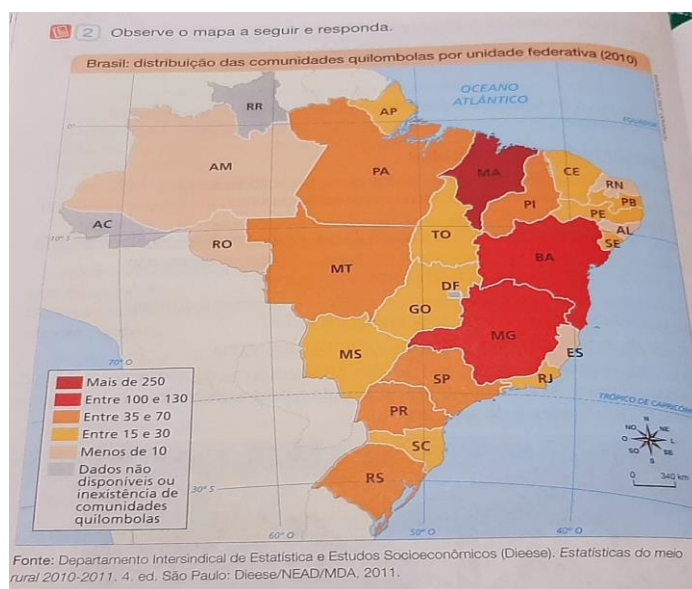
Como pode ser visualizado na Figura 20, a imagem complementa o texto sobre “*As comunidades quilombolas*” auxiliando o aluno a comparar a realidade espacial desse quilombo do estado de São Paulo com a realidade de sua comunidade e ainda possibilita a leitura reflexiva de como os quilombos na atualidade se valorizam e reconhecem, pois a indicação da comunidade a partir da placa evidenciada na imagem indica que a comunidade se reconhece como remanescente de quilombos. Logo, é possível afirmar que a imagem tem significado e sentido no complemento do conteúdo abordado:

As imagens são exemplos de material visual que tornam os textos complementares no processo de ensino-aprendizagem, porém não dispensáveis. As figuras que se seguem são vetores facilitadores do processo de ensino da Geografia, proporcionando a oportunidade aos alunos de analisá-las e emitir opiniões (GIRÃO, LIMA, 2013, p. 97).

A partir de tais considerações e das análises realizadas, é importante ressaltar que o volume 4 da coleção apresenta avanços significativos no trato dos conteúdos sobre a população afrodescendente e africana, tendo em vista que as imagens e gráficos utilizados se constituem como meios de auxiliar a compreensão do aluno sobre o conteúdo estudado.

Ainda foi possível identificar que o capítulo 4 expõe a imagem do mapa do Brasil com a distribuição das comunidades quilombolas no território brasileiro (cf. Figura 22). A utilização desses recursos problematiza dados significativos sobre a quantidade de comunidades quilombolas por unidade federativa do Brasil.

Figura 21 - “Brasil: distribuição das comunidades quilombolas por unidade federativa (2010)”.



Fonte: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese); Estatísticas do meio rural 2010-2011. 4 ed. São Paulo: Dieese/ NEAD/MDA, 2011.

Esse mapa está inserido como conteúdo para auxiliar o aluno a responder ao exercício sobre a distribuição das comunidades no país. Desse modo, a partir da legenda, o aluno tem acesso aos dados quantitativos de distribuição das comunidades. Também constatei que a atividade induz o aluno apenas a fazer a leitura quantitativa do mapa, assim como há intenções de identificar aspectos quantitativos locais, quando questionado no enunciado da atividade (C) o seguinte: “Na unidade federativa em que você mora existem comunidades quilombolas? Se sim, qual é a quantidade representada no mapa?” (JOMAA, 2017, p. 94)⁵⁵.

Nesse sentido, o exercício requer do aluno uma leitura quantitativa local. Logo, é possível afirmar que o exercício requer a decodificação quantitativa do estado onde mora sem contextualizar e problematizar outros aspectos da comunidade quilombola. O exercício não direciona reflexões sobre as questões qualitativas das comunidades quilombolas no Brasil. Porém, é pertinente destacar a relevância da utilização deste mapa na visibilidade da quantidade

⁵⁵ Volume 4.

de comunidades quilombolas existentes no Brasil. Isto configura outro aspecto positivo, visto que historicamente os LDG ocultavam a existência dos quilombos, que, quando mencionados, era apenas apresentado o quilombo dos Palmares.

Também nessa unidade, o capítulo 5 é iniciado com o tópico “Mistura de povos: diversidade de culturas”, que trata da influência étnico-cultural do povo africano no Brasil. Porém, o texto aborda o tema numa perspectiva de miscigenação, pois, quando se refere às características, é declarado que “A própria língua falada no Brasil revela a mistura de culturas do povo brasileiro. Nossa língua foi herdada dos colonizadores portugueses, mas utilizamos muitas palavras que têm origem na língua de outros povos” (JOMAA, 2017, p. 95)⁵⁶.

Desse modo, o texto é norteado pela ideia da miscigenação difundida na sociedade brasileira, apresentada nos seguintes termos:

[...] miscigenação como fator de adaptação das raças e culturas ao meio local, condição para vitória do colonizador europeu nos trópicos, e acreditava que o elemento branco seria vitorioso na ‘luta entre raças’ devido à sua superioridade evolutiva. Prevvia assim o total branqueamento da população brasileira em três ou quatro séculos (MOTA, C., 2000, p. 344).

A ideia de miscigenação que o livro evidencia reproduz uma teoria racista que enaltece a etnia branca como promissora da sociedade brasileira. Considerando que a miscigenação enaltece a uniculturalidade do Brasil:

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais (MUNANGA, 1999, p. 90).

A perspectiva de miscigenação que o livro apresenta requer que as intenções sejam desveladas da idealização da cultura do branqueamento difundido na sociedade brasileira como meio de reforçar o racismo para com a população negra. Contudo, para isso, é necessário que o aluno tenha acesso a outras fontes de conhecimentos que possam confrontar o que está posto no LDG.

⁵⁶ Volume 4.

Ainda no capítulo 5, há o tópico “Influência africana na formação da cultura brasileira”. O conteúdo trata especificamente das contribuições do povo africano na constituição da cultura brasileira:

É possível identificar contribuições dos povos africanos na língua, na culinária, na música, na religião e em muitas outras manifestações culturais. Ritmos musicais como samba, maracatu, coco, batuque e capoeira são alguns exemplos da influência artística dos povos africanos. Pratos como o vatapá, o acarajé e o hábito de consumir azeite de dendê são alguns exemplos na culinária brasileira (JOMAA, 2017, p. 97)⁵⁷.

Logo, é explícito que o objetivo dessa temática é considerar as riquezas culturais de origem africana nos diversos segmentos artísticos, assim como na constituição da culinária brasileira. De modo geral, entre os livros analisados, o livro do 5º ano é o que possui maior abrangência de conteúdo sobre a população africana e afrodescendente por evidenciar o modo de organização dos quilombos na atualidade. Além disso, confere visibilidade à existência das comunidades no território brasileiro.

Mesmo que a abordagem tenha sido superficial, a presença desses conteúdos já representa avanços significativos no LDG. É lógico que ainda é preciso ter maior profundidade de conteúdos das geografias de quilombos. Porém, quando se considera a trajetória do LDG sobre as questões da população negra, são perceptíveis os avanços que os livros do 3º e 4º anos apresentam.

Além disso, identifiquei que os livros da coleção apresentam, na maioria de suas imagens, intenções afirmativas da população negra (cf. figuras 223 e 24). Isto configura, assim, outros aspectos positivos, pois, embora a Lei n. 10639/2003 tenha impulsionado o debate em sala de aula sobre a visibilidade da população negra, ainda é incipiente a inclusão de imagens afirmativas da população negra nos LDG.

⁵⁷ 4º ano do Ensino Fundamental.

Figura 22 - Espaço de convivência familiar (LDG do 1º ano).



Fonte: JOMA (2017, p. 27).

Na Figura 22, observa-se que a família representada na imagem é constituída por pessoas com aspectos étnico-raciais afro-brasileiros. Essa representatividade se torna relevante na valorização da população negra, uma vez que historicamente o negro era oculto nas imagens dos livros didáticos, e, quando representado, evidenciavam-se apenas as humilhações e sofrimentos vivenciados no período da escravidão no Brasil. Do mesmo modo, no período pós-escravidão, em que a etnia negra é representada, na maioria das vezes, em condições subumanas em contexto de favelas e/ou lixões:

Sem uma fiscalização nesses livros, o uso das imagens apresentando o africano sempre na posição social inferior continuou nos LDG. Motivo este que levou o Movimento Negro na década de 1970 a iniciar uma campanha por uma política de reconhecimento étnico-racial que valorizasse a cultura africana e desconstruísse os estereótipos negativos criados sobre a imagem do negro no sistema educacional (SILVA, W., 2016, p. 38).

Logo, é possível identificar que houve avanços ao representar a população negra nos LDG mediante as mobilizações sociais, como ressalta Silva, W. (2016). No entanto, ainda é perceptível que em alguns livros a população negra é representada nas imagens afirmativas de maneira pontual, como foi possível identificar no livro do 2º ano da coleção analisada. Além de não trazer textos que contemplem a etnia afro-brasileira e africana, as imagens que representam o povo negro são em menor quantidade em relação à população de descendência europeia, assim como em comparação aos outros livros da coleção.

Embora o livro do 2º ano tenha imagens significativas de valorização da etnia negra (cf. Figura 23), a quantidade ainda é irrelevante considerando a importância do povo negro na constituição da população brasileira.

Figura 23 - Família assistindo à televisão em 2008 (LDG do 2º ano).



Fonte: JOMAA (2017, p. 98).

Nesse sentido, a inclusão da população negra na representatividade das famílias em condições sociais e econômicas favoráveis é importante para que o aluno perceba que sua etnia racial também tem condições de evoluir economicamente e ocupar espaços que antes eram evidenciados unicamente como lugar de pessoas brancas.

Contudo, a valorização e o reconhecimento da população negra não podem ficar limitados apenas à inclusão de pessoas negras nas imagens dos LDG. Faz-se necessário ampliar e potencializar os conhecimentos sobre a Geografia da população negra, especificamente do povo quilombola, que foi silenciada e ainda continua sendo nos LDG, para que assim os estudantes dos quilombos se percebam como constituintes e transformadores do espaço onde sua vida acontece.

Por tais motivos, ressalto mais uma vez a urgência de conceber as histórias de vida das pessoas mais velhas quilombolas como fonte de conhecimento para o estudo da Geografia do lugar. As histórias de vida podem superar as lacunas apresentadas pelo LDG sobre os conteúdos que tratam da Geografia quilombola. Por isso, também considero prudente que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola também esteja em consonância com a valorização e o reconhecimento dos saberes e fazeres quilombolas. Desse modo, no tópico a seguir, serão apresentadas as análises realizadas no PPP da Escola José Rufino dos Santos, no intuito de conhecer as metas e ações no processo de ensino e aprendizagem da Geografia quilombola.

3.4 Projeto político-pedagógico da Escola do Matão e suas ingerências na escola quilombola

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento essencial de orientação dos objetivos que a escola precisa alcançar para superar as problemáticas identificadas, pois, através das metas e ações estabelecidas no PPP, a escola consegue solucionar as dificuldades que sua realidade apresenta. Isto porque esse documento:

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Por tais motivos, o PPP é um documento muito importante para a comunidade escolar, pois a partir dele são evidenciadas suas concepções de ensino e de organização da instituição. É nesse documento que é impressa a identidade da escola. Por isso que sua construção precisa ser realizada de maneira coletiva, uma vez que, desse modo, será possível delinear os meios através dos quais a escola pode desenvolver ações pertinentes para atender às demandas do contexto escolar.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

Nesse sentido, o PPP também tem o comprometimento político com a sociedade da qual a escola está a serviço, porque ele é o norteador do trabalho realizado, firmando-se como um documento democrático que abrange a demanda administrativa, pedagógica e comunitária. Por essa razão, sua execução não se limita a curto período, mas precisa ser contínuo, avaliado e direcionado a atender às necessidades da escola anualmente. Suas metas devem ser alcançadas em ações em longo prazo, que assim possam contemplar as necessidades reais da maioria que compõe a comunidade escolar.

A partir de tais considerações, torna-se pertinente analisar o PPP vigente nos anos de 2016 a 2020 da escola do Matão. Segundo a gestora escolar, o PPP da escola passaria por reformulação no início de 2021, mas, por causa do período pandêmico, foi adiado para o final do mesmo ano.

O documento está organizado com os seguintes itens: apresentação; diagnóstico da realidade escola; fundamentação teórico-metodológica; concepção de mundo, sociedade, homem e educação; visões estratégicas; gestão democrática; objetivos; proposta curricular; planejamento; cronograma de ações; implantação da proposta pedagógica; sistematização de acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico; referências e anexos.

Através da análise realizada, foi possível identificar que a missão da Escola José Rufino dos Santos é: “[...] contribuir para formar cidadãos responsáveis, críticos e preparados para que possam agir construtivamente na transformação do seu meio” (PPP da escola José Rufino dos Santos) (PPP, 2020, p.3). Consequentemente, é possível considerar que a escola do Matão tem por compromisso contribuir com a formação dos alunos quilombolas numa perspectiva cidadã crítica e ativa.

A missão da escola transcrita no seu PPP evidencia que as ações da instituição buscam politizar o estudante para compreender e transformar sua realidade. Nessa perspectiva, Gadotti (1998, p. 85) explica que:

Estudante politizado é aquele que atua politicamente dentro e fora da escola. É um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado. Passa a exigir do professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola, discute a gestão da escola, o currículo, enfim, o projeto político-pedagógico da escola.

Nesse sentido, o aluno do Matão tem a oportunidade de estudar em uma escola que tem o compromisso de contribuir com a formação crítica. Ele poderá compreender o seu papel político e social de transformação de sua realidade. Parafraseando Gadotti (1998), o aluno politizado poderá atuar de maneira significativa tanto no âmbito escolar como em sua comunidade.

Ainda a partir das análises do PPP, identifiquei que o objetivo geral da escola é:

Desenvolverações baseadas na realidade tanto da escola, quanto da comunidade onde os educandos estão inseridos, que valorizem o trinômio aluno/família/escola e o estímulo à construção do conhecimento, com vistas à cidadania, à elevação da autoestima e à busca contínua por uma educação de qualidade (PPP, 2020, p.5).

Logo, o documento expõe que a escola do Matão tem como finalidade contribuir com a valorização do aluno, da família e da escola. Apesar de esse objetivo não explicitar o reconhecimento da identidade quilombola como meta na formação do aluno, é subentendido que, ao evidenciar a autoestima do estudante no processo de formação, é necessário considerar a construção identitária quilombola.

Porém, quando analisados os objetivos específicos, identifiquei apenas esse objetivo: “Realizar trabalhos de aproximação da escola com a comunidade, a fim de proporcionar ao educando maiores oportunidades de conhecimento do meio e desenvolvimento comportamental de “cidadão participante” (PPP, 2020, p. 4). Tal objetivo indica a pretensão de desenvolver trabalhos em que o aluno tenha oportunidade de ampliar o conhecimento de sua comunidade, bem como se perceber como agente de transformação. Mas, não se expressa de maneira explícita no PPP da escola nenhum objetivo que tenha a pretensão de desenvolver trabalhos de valorização e reconhecimento da identidade quilombola dos estudantes.

Embora o PPP delimite objetivos de desenvolver trabalhos para integrar a escola à comunidade, foi identificado que ainda é algo superficial. Segundo o Professor Ganga, a escola não tem o hábito de realizar trabalhos que integrem a comunidade nos trabalhos pedagógicos. O convite sempre é direcionado para se fazer presente em reunião de pais e mestres, apenas para apresentar a situação avaliativa dos estudantes. Essa realidade é contemplada na maioria das escolas públicas no Brasil, haja vista que não há propostas de integração da família nas atividades pedagógicas e/ou quando o familiar não tem disponibilidade de se fazer presente no âmbito escolar.

Além disso, identifiquei que, na construção do PPP da escola, o embasamento legal não se situa nas Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola. Entretanto, no item direcionado para a abordagem do currículo, é destacada a Lei n. 10.639/2003 como norteadora para trabalhar os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana na escola.

Nesse item, é descrito que “[...] deverão utilizar a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, com a introdução de projetos e atividades de interesse de suas comunidades” (PPP, 2020, p. 35). Nesse panorama, conclui-se que a escola do Matão não estabelece suas perspectivas de ensino com base em um currículo para a Educação Quilombola, confirmando, assim, os relatos dos professores, segundo os quais o trabalho pedagógico direcionado para as questões quilombolas é realizado de maneira isolada, especificamente no dia 20 de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra.

Portanto, quando verificadas as ações propostas no PPP para as questões quilombolas, ratifica-se mais uma vez que as práticas pedagógicas direcionadas ao estudo socioespacial quilombola são pontuais, pois são mencionadas, dentre as ações programadas, quatro ações em que a abordagem é ampla para as questões étnico-raciais, apesar de serem importantes, mas apresenta fragilidade quando é considerado o tempo de execução, assim como não há profundidade para o contexto quilombola (cf. Quadro 08).

Quadro 08 - Ações e metas na perspectiva de solucionar problemáticas existentes na Escola do Matão-PB.

Ação	Objetivo	Meta	Cronograma
01- A aquisição de materiais didático-pedagógicos para trabalhar a cultura afro-indígena deverá utilizar a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, com a introdução de projetos e atividades de interesse de suas comunidades.	Conseguir recursos didático-pedagógicos para facilitar a prática pedagógica.	Adquirir livro, revistas, coleções etc.	Efetuar durante o ano letivo.
02- Amostra da cultura afro-indígena.	Propagar a diversidade cultural e a valorização da cultura afro-indígena através de atividades transdisciplinares que evoluem para a diversidade étnica, cultural e filosófica no exemplo dos valores e princípios.	Realizar a 1ª Amostra Cultural na Semana da Consciência Negra (Dia 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra).	Executado no 3º bimestre (mês de novembro).

03-Projeto “Resgate musical da cultura afro-descendente do Matão” e Manipeba	Promover a Escola Pública como espaço de educação integral em prol do desenvolvimento da linguagem artístico- musical; Priorizar a formação do cidadão, para que este seja capaz de contribuir ativamente com as mudanças socioculturais necessárias para a construção de uma sociedade mais ética e digna.	Elevar o índice de 60% no aprendizado em sala de aula; Realizar a Semana da Música (17 a 23 de novembro), com apresentações de corais, bandas e outros grupos musicais, com participação ampla da comunidade;	4º Bimestre.
04- Formação de professores da Educação Infantil e Fundamental I para atuação em Educação Especial, Escolas do Campo, Escolas quilombolas.	Qualificar professores que atuam em Educação Especial, Escolas do Campo, Comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Capacitar 100% dos professores da Educação Básica.	Durante o ano letivo de 2020.

Fonte: Ações e metas do PPP da Escola José Rufino dos Santos (2020) adaptado por Marta O. Barros.

A primeira ação exposta no Quadro 08 contempla a necessidade de a escola adquirir materiais didáticos que contemplem as questões étnico- raciais. Logo, essa ação tem a finalidade de superar as dificuldades mencionadas pelos professores quando relatam que a falta desses materiais didáticos prejudica o seu fazer pedagógico voltado para as questões quilombolas. Consequentemente, a segunda ação tem por objetivo difundir e valorizar a cultura afrodescendente e indígena. Todavia, a meta se limita a realizar a exposição no dia 20 de novembro em alusão ao Dia da Consciência Negra. Essa ação confirma mais uma vez que a prática pedagógica realizada na escola não integra cotidianamente as questões socioculturais do povo quilombola.

A terceira ação delineia o projeto “Resgate musical da cultura afrodescendente do Matão e Manieta”, cujo objetivo é “Elevar o índice de 60% no aprendizado em sala de aula” (PPP,

2020, p. 7). Porém, é perceptível também que essa ação acontece de maneira específica no mês de novembro, em que há uma demarcação temporal de execução. Como é exposto no Quadro 08, a realização acontece na semana da música entre os dias 17 e 23 de novembro. Diante desse contexto, é notável que as intenções de contemplar as questões socioculturais afro-brasileira e africana na escola tem o direcionamento apenas para o mês de novembro.

A quarta ação é direcionada à formação de professores que atuam em escolas do campo, quilombolas e com Educação Especial. Essa ação é essencial para que os docentes tenham acesso a cursos e palestras, e insiram em seu planejamento práticas que reconheçam e valorizem os saberes e fazeres quilombolas. Mas, para isso, é importante “[...] reconhecer que não há como ignorar essa tensão entre a garantia do seu direito à educação e a sua condição de membros de coletivos discriminados enquanto grupos de classe, raça, gênero etc.” (ARROYO, 2015, p. 23).

Nesse sentido, é essencial que o professor reconheça a necessidade de incluir em seu fazer docente práticas que permitam ao aluno se posicionar, reconhecer-se e se valorizar diante de sua identidade étnico-racial. Para tanto, é mister que haja a formação considerando o contexto histórico, cultural e social em que o docente exerce seu trabalho.

Portanto, ao considerar as entrevistas dos professores, a análise das atividades propostas aos alunos, o livro didático, o que se afirma no PPP acerca da escola sobre suas ações, metas, bem como o currículo escolar, é perceptível que os saberes e fazeres do povo do Matão ainda não são contemplados como fontes de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem da Geografia do quilombo. Também foi identificado que não há a inclusão permanente das especificidades histórica e cultural do Matão nas práticas pedagógicas da escola. Ou seja, a Geografia vivida pelos alunos não é contemplada no currículo da escola.

Diante desse contexto, compreendo que é necessário conhecer as histórias de vida das pessoas mais velhas do quilombo para apresentá-las como fonte de conhecimentos essenciais ao trabalho pedagógico de valorização e reconhecimento da identidade quilombola. Para isso, no capítulo seguinte, apresento as memórias (auto)biográficas das oito pessoas mais velhas do quilombo do Matão, com a finalidade de evidenciar os conhecimentos geográficos que emergem de suas narrativas.

CAPÍTULO IV

HISTÓRIAS DE VIDAS ANCESTRAIS E A GEOGRAFIA VIVIDA NO QUILOMBO DO MATÃO-PB

“[...] o tempo de agora é uma riqueza, é uma beleza. Hoje em dia, a gente tem as ajudas do governo. E **de primeiro** a gente podia estar morrendo de fome que ninguém olhava para a gente” (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

A epígrafe pela qual optei para abrir este capítulo se situa no movimento de tempo e espaço geográfico descritos nas histórias de vida do povo do Matão. As memórias ancestrais apresentam o território quilombola sob dois aspectos: no primeiro, são evidenciadas as relações de sujeição dos quilombolas com latifundiários da região, as formas de trabalho, os atos de resistência e insurgências da mulher quilombola.

Já no segundo, são evidenciados nas histórias de vida os direitos conquistados, os benefícios por meio do reconhecimento do território enquanto comunidade remanescente de quilombo, bem como as experiências de vida que proporcionaram a ampliação dos conhecimentos necessários à permanência do povo quilombola em seu território identitário.

Nesse sentido, as histórias de vida narradas neste capítulo evidenciam como o povo do Matão passou longo período sujeitos às terras dos fazendeiros. Além disso, são expostos em suas narrativas os mecanismos que os obrigavam a aceitar as condições de trabalho oferecidas. Também foi possível identificar que houve resistência e insurgências de muitos homens e mulheres do quilombo ao sistema imposto.

Era exigente demais, o administrador **não batia** com meu pai, porque ele não fazia tudo que ele mandava. Em certa ocasião, ele respondia ao administrador. E o administrador foi se abusando, criando raiva dele e passando para o fazendeiro. Meu pai aceitava o máximo. Mas o muito que eles queriam meu pai não fazia, que era três dias trabalhar de graça para a fazenda; ele só trabalhava dois. Mandava ele fazer as coisas, ele dizia que não ia. Ele dizia que um dia saía daquela vida. Porque aquilo não era vida de ninguém. Ele sempre reclamava daquela situação (Menininha, , entrevista narrativa, agosto de 2021. Grifo meu).

A memória de Menininha evidencia que o seu pai não aceitava todas as imposições do fazendeiro. Consequentemente, dizer não ao latifundiário configurava-se como um ato de resistência. Além disso, é possível entender que o pai da quilombola teve seu momento de

tomada de consciência do processo de dominação a partir do momento que entendia que o contexto que vivia não era digno para ninguém na comunidade. Ou seja, aspecto fundante da insurgência quilombola.

Embora os povos do Matão não se rebelassem no período de sujeição às terras, as situações vivenciadas ensinavam a refletir sobre o sistema imposto. Por conseguinte, esse movimento foi importante no processo de empoderamento da comunidade. Não obstante os antepassados quilombolas tenham permanecido trabalhando para os fazendeiros, ensinaram aos seus descendentes que aquele contexto precisava mudar.

Isso aqui onde a gente mora nunca foi dividido. Meu pai dizia quantas famílias fundou isso aqui. Quer dizer, história que os pais dele já contavam a ele. Quem vendeu dessa terra aqui, quem não vendeu, de onde era a parte da gente. Tudo meu pai explicava. Agora tem gente que não sabe história nenhuma que pai nem mãe contou, e eu sei. Porque ele explicava tudinho (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

A partir dessa memória, é possível afirmar que essas histórias de vida ancestrais apontam para ensinamentos geracionais significativos, pois, apesar de os antepassados não terem participado diretamente do processo de reconhecimento da comunidade enquanto remanescentes de quilombo, suas experiências e ensinamentos contribuíram para o fortalecimento da luta pelos direitos dos seus descendentes.

Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho o direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco (ÔRÍ, 1989, n.p.).

Nesse sentido, a terra para o povo quilombola está além do direito ao espaço ocupado, porque a terra se entrelaça com a identidade quilombola. É nela que o negro tem a oportunidade de expressar suas práticas cotidianas que são específicas de seu território. “O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2006, p. 13).

A partir da premissa de que o território quilombola tem suas especificidades geográficas, nele foi possível a existência de uma organização social própria, uma vez que é “[...] uma organização social que tinha uma economia própria que tinha relações próprias e que fundamentalmente era não só uma necessidade de resistência cultural, mas também de

resistência racial do negro” (NASCIMENTO, 2018, p. 129). Assim, ao compreender que as especificidades geográficas do povo quilombola possibilitam evidenciar o movimento de uma sociedade democrática e igualitária, torna-se importante conceber a *Geografia do quilombo* no âmbito da Educação Geográfica. Isto porque há potencialidades de conhecimentos nas experiências vida do povo negro que se opõem às afirmativas cristalizadas de concepções eurocêtricas.

Nesse contexto, a *Geografia de quilombo* que defendo não é uma “outra Geografia”, mas um campo da ciência geográfica que busca valorizar e reconhecer os conhecimentos e vivências geográficas específicos do povo quilombola no âmbito da Educação Geográfica.

[...] ao nos reafirmarmos como “outros/as”, seja como identidade, ou, nesse caso, teoricamente (“outras Geografias”), contribuimos para a legitimação de um sujeito universal hegemônico que, a todo instante, rebaixa de diversas formas o que é tido como “outro/a” (SILVA, C., 2022, p. 44).

Em consonância com o posicionamento de Silva, C. (2022), considero que as histórias de vida ancestrais não são um meio para construir “outra Geografia”, mas sobretudo um meio de evidenciar a Geografia vivida e praticada pelo negro que historicamente foi silenciada. Nesse sentido, neste capítulo são apresentadas as histórias de vida das pessoas mais velhas do quilombo do Matão como meio de educar na perspectiva de uma educação geográfica antirracista alçada pelos próprios saberes que se consubstanciam na comunidade remanescente quilombola.

Para conceber as narrativas dos quilombolas como fontes de conhecimentos, anoro as análises das histórias de vida em estudos das “*Geo-grafias Negras*”, as quais emergem do:

[...] fruto de uma articulação e militância acadêmica forjadas no combate ao racismo acadêmico, intelectual, epistêmico presentes nas universidades brasileiras, não obstante, nas instâncias de formação e gestão da UFF, que refletindo em todos os seus segmentos: da graduação à pós-graduação (MONTEZUMA, 2021, p. 13).

Ao compreender que há necessidade de conceber no ensino da *Geografia do quilombo* as especificidades territoriais, socioculturais e econômicas do seu povo, torna-se importante entender que as “*Geo-grafias Negras*” possuem envergaduras que fortalecem as dimensões epistemológicas das *Geografias de quilombolas* defendidas nesta tese.

É comum dizer que o negro tem uma cultura própria. É claro que tem. E essa cultura é vinda de nossa origem africana. Então, tem-se o candomblé, umbanda e determinadas formas de comportamento, maneiras de se organizar, modos de habitar e uma série de outras coisas [...]. Existe uma cultura realmente histórica e tradicional que seria a cultura de origem africana e uma outra cultura também histórica, mas que foi forjada nas relações entre brancos e negros, no Brasil (NASCIMENTO, B., 2018, p. 04).

Corroboro a ideia de Nascimento, B. (2018) de que o negro tem uma cultura própria vinda de sua ancestralidade e que a partir dela fecunda-se também uma Geografia específica de seus conhecimentos e suas vivências, não pela cosmovisão eurocêntrica, mas sobretudo por práticas, vivências e lutas das pessoas que constituem o território quilombola.

Na próxima seção, serão apresentadas narrativas que expõem as *Geografias quilombolas* que se diferenciam das “outras” Geografias, como, por exemplo, as dos indígenas, dos assentamentos, porque as *Geografias de quilombo* possuem especificidades territoriais, sociais, culturais e econômicas, conforme são evidenciadas nas narrativas do povo.

Tomo por base teórica os estudos da Geografia para as relações étnico-raciais de Santos, R. (2019), Ratts (2006) e das *Geografias negras* de Cirqueira e Guimarães (2020), as quais discutem os enfrentamentos e as lutas do povo negro na perspectiva de colocar em evidência as experiências negras na Geografia de maneira afirmativa. Consequentemente, é possível dimensionar o debate para as *Geografias de quilombos*, que reverberam como caminho para superar as leituras e práticas geográficas hegemônicas que historicamente silenciaram os saberes e fazeres do povo quilombola.

Considerando essa realidade, é importante que o aluno tenha a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre seu território, bem como compreender como suas ações interferem no lugar onde sua vida acontece, haja vista que o “[...] lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza (FREIRE, 2001, p. 33).

A partir de tais considerações, o tópico a seguir será dedicado a apresentar as histórias de vida que descrevem os saberes geográficos do povo do Matão no período em que havia a sujeição das terras e tinha como principal consequência a dificuldade de sobrevivência.

4.1 Atos de memórias de conhecimentos e os saberes que fazem parte do viver e do pertencer ao território quilombola

Antes da certificação do quilombo pela Fundação Palmares no ano de 2014 e da posse de titulação das terras por meio do direito constitucional delimitado no artigo 68, ADCT 1988⁵⁸, o povo do Matão vivenciou os meios de dominação pelos fazendeiros da região, que utilizava a terra como meio de controle social e de exploração da força de trabalho, os quais impediam a comunidade de ter sua liberdade e independência econômica.

A fome era umas questões presentes no cotidiano das pessoas. Devido à necessidade de comer, a maioria se submetia ao **“trabalho alugado”** aos fazendeiros para conseguir o alimento. Porém, as relações de trabalho utilizadas pelos fazendeiros *“coronéis”* não permitam aos quilombolas uma alimentação digna, como recordou a quilombola Carolina:

[...] O povo chorava, minha filha! Quando chegava o tempo de plantar. Quando chegava assim mês de janeiro e fevereiro. O que ele fazia? Aí eles davam um saco de farinha, um saco de fava, um saco de milho. Quando era no final do ano, que ele tira aquela conta, aquele legume ali que ele começava a bater, dava dez, onze saco. E ele que marcava o dia de você fazer aquela conta. Quando chegava lá, ele pegava, somava aquelas contas todinha. Aí fazia o quê ali? Ele metia o lápis pra cima. Tinha gente que saía de lá chorando porque não trazia um **tustão** que ele não dava. Porque já tinha **abutecado** o legume todinho e ele não conseguia pagar. Dizia que a conta não dava. Algodão, milho, feijão ele passava a mão em tudinho. Tinha o **foro do roçado**, aí de você se não pagasse. Ficava o ano todinho sem trabalhar e ainda ficava devendo a ele. E de vez em quando uma **xinganda**, e de vez em quando ele dava uma pisa de fazer medo (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

A narrativa do quilombola permite entender como os fazendeiros se apropriavam da terra para explorar, dominar e silenciar o povo do Matão. Consequentemente, a exploração da força de trabalho, o pagamento pelo uso da terra, o chamado *“foro do roçado”* garantiu aos fazendeiros maior produção econômica e privilégios políticos devido às influências eleitorais na região, como anteriormente narrou Benedito (2020) que as pessoas eram ensinadas a votar no candidato indicado pelo fazendeiro.

Outra estratégia utilizada pelos latifundiários era a de pressionar os quilombolas a fazer dívidas, *“abutecar”* na fazenda. Era um meio de obrigar os quilombolas a aceitar suas

⁵⁸ Constituição Federal de 1988 – artigo 68 ADCT: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”.

Disponível em: <<https://cpisp.org.br/constituicao-federal-de-1988-artigo-68/#:~:text=ART.,Estado%20emitir%20lhes%20%C3%ADtulos%20respectivos>>.

Acesso em: 19 dez. 2022.

imposições de trabalho, bem como as interferências nas relações sociais. “[...] Porque, vamos dizer assim, se a gente fizesse qualquer arte, ninguém ia dar parte não. Qualquer coisa dizia era ao coroné para resolver. Ele dava **carão** e às vezes mandava até dar pisa” (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

O quilombola Benedito, ao recordar do período de infância, narrou como os fazendeiros da região tinham a representatividade de autoridade na região, uma vez que, quando aconteciam casos em que era necessário realizar um boletim de ocorrência, ao invés de ir a uma delegacia, as pessoas apresentavam o problema ao “*coroné*” para ele julgar a situação. Essa memória confirma mais uma estratégia de controle utilizada pelos latifundiários da região, já que o direito ao julgamento justo e imparcial as pessoas da comunidade não tinham nesse período. Ainda sobre essas formas de controle e dominação, Ciata rememorou que:

Quando meu pai morreu, eu que cuidei de minha madrastra. Porque ela morava na terra de fazendeiro. [...] aí, minha filha! precisou eu ir no Pirauá⁵⁹ falar com o Major para ela vir morar comigo. **Porque aqui, mesmo sendo da gente, para entrar alguém aqui ele tinha que consentir e, se não consentisse, não entrava** (Ciata, , entrevista narrativa, agosto de 2021. Grifo meu).

Nessa memória de Ciata, são evidenciadas mais uma vez as intenções dos fazendeiros de controlar o povo do Matão por meio da terra. Por isso, ao narrar suas memórias, os quilombolas descreveram os deslocamentos territoriais nos quais demonstravam as formas de lutas e resistência para a sobrevivência de seu povo.

Minha filha de Deus! Você não está vendo que a gente não tinha liberdade de passar dentro dessas terras? Nego não era doido de entrar para tirar uma fruta, alguma coisa que... **Oxe!** Tá doido, menino! Lavar roupa, Ave Maria! No tempo da seca, os açudes tudo cheio e a gente não tinha o direito de pegar um balde d’água em canto nenhum... Em canto nenhum. Olhe eles davam carreira, nega quebrava **pote**, nega quebrava **lata d’água**, lata estourava no chão com medo deles (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Carolina recordou sobre a necessidade de usufruir dos recursos naturais para a sobrevivência de sua gente. Logo, a questão da liberdade e da existência quilombola é inerente ao uso do território, porque o solo, os riachos, a vegetação e os animais nativos do Matão contribuíram para a existência e a sobrevivência do povo quilombola.

⁵⁹ Pirauá: denominação do lugar onde se localizavam as fazendas.

[...] a terra é tomada território quando há comunicação, quando é meio e objeto de trabalho, de produção, de trocas, de cooperação. O território é um produto socioespacial, de relações sociais que são econômicas, políticas e culturais e de ligações, de redes internas e externas que envolvem a natureza. Por esta via o espaço físico entra nas relações e nas estruturas sociais (SAQUET, 2006, p. 76).

Nesse sentido, povo do Matão buscou meios de sobreviver e resistir à estrutura preponderante no território. Assim, emergiram as territorialidades quilombolas, que são concebidas no *modo de viver* em seu cotidiano, ou seja, nas relações de trabalho, nas relações familiares, nos saberes e fazeres utilizados nos confrontos de resistência com os fazendeiros.

Portanto, a memória de Carolina narra que o viver e o pertencer ao território quilombola são questões de profundo conhecimento das *Geografias de quilombos*, pois há o entrelaçamento das resistências, lutas e insurgências se consolidam no saber viver quilombola em um território marcado por disputas cuja finalidade é a existência da identidade territorial quilombola. Isto porque o território é “[...]intimamente ligado 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. 03). Nessa lógica de pensamento, compreendo que as histórias de vida do território quilombola possibilitam entender como se constitui a Geografia do lugar.

Ao considerar “[...] o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. [...] o território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2006, p. 14). Nesse panorama, o território na perspectiva das *Geografias de quilombos* também pode ser concebido como categoria de análise da Geografia, tendo em vista que, através do seu estudo, há a possibilidade conhecer especificidades naturais e compreender as relações socioculturais, pois o território é um fator fundante na constituição da identidade quilombola.

Do mesmo modo, Haesbaert (2004, p. 28) conceitua que o território tem “dupla conotação, material e simbólica”. Portanto, para o quilombola ter onde morar, ter o seu lugar é extremamente valioso, assim como reconhecer e valorizar sua identidade quilombola a partir do lugar onde mora. “[...] quando a gente cresce, se cria num canto, o gosto da gente é só estar naquele canto [...]. Meus ossos vou enterrar onde eu nasci e me criei. Eu tenho fé em Deus, minha fia, que meu resto de vida eu termino é aqui. Onde eu nasci e me criei. Já disse a eles” (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Essa narrativa de Ciata expressa o sentimento de pertencimento pelo lugar a partir de suas relações socioespaciais no território. O fato de solicitar ser enterrada em seu lugar traduz o desejo de se manter em memórias de suas descendências. Pois “[...] o cemitério pode ser

interpretado como aspecto ideal ou simbólico. [...] A consciência do passado é um elemento importante no amor pelo lugar” (TUAN, 2012, p. 144, 223).

Embora algumas memórias dos quilombolas evidenciem períodos de dificuldades para se manter existindo em seu lugar, os laços afetivos com a terra ofuscam as lembranças de ressentimentos. Isto foi identificado porque o povo do Matão não oculta as histórias de dor e sofrimento, já que elas se tornaram dispositivos valiosos realizadas a partir das reflexões sobre a existência e a sobrevivência do seu povo.

Outra questão bastante intensificada nas narrativas diz respeito aos atos de desrespeito dos fazendeiros com relação à liberdade dos quilombolas de ocupar e transformar seu lugar, tendo em visto que a imposição de suas vontades negava o direito do viver livre em seu território.

[...] quando ele vinha com a **boiada**, tinha que colocar os meninos tudo para dentro de casa e fechava as portas. Ai, se o gado se espalhasse... Minha filha! Deus nos defenda três vezes. Ele vinha atrás e os **capanga** tudo armado de fuzil. Qualquer que tivesse no caminho que espantasse umboi daquele podia ficar certo que ele mandava atirar. Isso foi no nosso tempo (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Através dessa recordação de Carolina, é possível entender que a liberdade de viver em seu espaço era usurpada pela força e imposição dos fazendeiros. O brincar livre das crianças do Matão era condicionado ao deslocamento do fazendeiro pelo território. Não apenas a liberdade das crianças era cerceada, mas também a dos adultos.

[...] meus pais falaram muita coisa do passado, vamos se dizer, era um tempo quase que nem dos escravos. Deles pegar, trabalhar nesses roçados, nas terras desse povo, desses fazendeiros. E mesmo assim eles **não tinham liberdade de vender, eles não tinham a liberdade de comer o que plantava. A liberdade de fazer o que queria com seu algodão.** Era um tempo muito sofrido, muito ruim (Tereza, entrevista narrativa, julho de 2021. Grifo meu).

Tereza, ao rememorar as relações de trabalho, aponta para o reconhecimento das formas de controle da liberdade de seu povo. Mesmo que os seus pais não tivessem vivenciado o período da escravidão, a sujeição da terra e a produção agrícola os obrigavam a viver no sistema imposto pelos fazendeiros, em que era controlada desde a compra das sementes para realizar o plantio até a venda da produção do algodão. A base para a consolidação desse domínio era a tomada de terras dos quilombolas.

Logo que eles tinham um negócio de abutecar as terras. Ele, junto do major **fulano de tá** ou do doutor, tomar aquele dinheiros emprestado, às vezes pra agricultura mesmo.

Trabalhava, no final no ano, num podia pagar. Aí ficava com aquela vergonha de dizer que não podia pagar. Aí lá dizia - eu não posso pagar. Fique com um pedaço de terra. Ia perdendo a terra. Isso eles mandavam os capangas deles **abrir uma picada**. Isso nem sequer media nem nada. Aí esse Matão não era para ninguém se preocupar por terra, nem para trabalhar e nem para ter água. Mas porque tudo é dos mais espertos. Meu pai sempre dizia que era ter cuidado para não perder essa terra (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

A narrativa de Benedito explica como os fazendeiros tomavam as terras dos seus antepassados. Isto acontecia porque havia a necessidade financeira de realizar empréstimos para garantir o plantio, bem como a compra de alimentos para os familiares. Entretanto, a dívida dificilmente era paga com recursos da produção. A solução era pagar com a terra. Porém, no ato de medir as terras de maneira correta, isto não acontecia. Prevalecia a vontade do fazendeiro.

Consequentemente, os quilombolas perdiam muitos hectares de terra e ainda continuavam endividados com os fazendeiros. Esse contexto foi amenizado com o auxílio dos incentivos para o “pequeno” produtor rural. Embora essa categoria não contemplasse todos os quilombolas, uma vez que a classificação dos produtores era realizada de acordo com a Receita Bruta Agropecuária Anual (RBA⁶⁰), o crédito rural foi oportunidade para muitos.

Porém, a promulgação da Lei nº 4.829, de 5 de novembro de 1965, em que foi criado o Sistema Nacional de Crédito Rural, ajudou alguns dos quilombolas a terem acesso à política federal de crédito rural, cujo artigo. 3º descreve seus objetivos específicos do crédito rural:

I - estimular o incremento ordenado dos investimentos rurais, inclusive para armazenamento, beneficiamento e industrialização dos produtos agropecuários, quando efetuado por cooperativas ou pelo produtor na sua propriedade rural; II - favorecer o custeio oportuno e adequado da produção e a comercialização de produtos agropecuários; III - **possibilitar o fortalecimento econômico dos produtores rurais, notadamente pequenos e médios**; IV - incentivar a introdução de métodos racionais de produção, visando ao aumento da produtividade e à melhoria do padrão de vida das populações rurais, e à adequada defesa do solo (BRASIL, 1965, art. 3, grifo meu).

Como prescreve seus objetivos, a Lei de crédito rural não foi direcionada especificamente para as comunidades quilombolas. Mas, considerando a realidade das relações de trabalho narrada pelos remanescentes e o que prescreve essa lei, é notável a importância dela em benefício da produção do “pequeno” produtor rural, apesar de não ser direcionada aos trabalhadores da agricultura familiar, principal atividade praticada no quilombo. Esse

⁶⁰ Receita Bruta Agropecuária Anual (RBA) é “[...] é o somatório de todas as receitas provenientes de todas as atividades rurais exploradas pelo produtor e deve ser representativa de um ano civil de produção normal” (GUIA DO CRÉDITO RURAL, SAFRA 2017/2018, p. 2).

empréstimo foi importante para a sobrevivência de algumas pessoas da comunidade que conseguiram ter acesso ao crédito no banco.

[...] chegou um tempo que a gente teve ajuda. Quase todo mundo podia ir no banco pegar um dinheiro. Em 79, pouca gente aqui mesmo não tinha ninguém que trabalhava com dinheiro do banco. Fazia negócio com os fazendeiros, mas no banco não tinha nada. Depois de 79 a 80, muitos aqui pegava dinheiro no banco para trabalhar. Aí foi bom, todo mundo poderia trabalhar. Porque a pessoa tinha família, no final de semana tinha que comprar as coisas para comer. Tinha que fazer a feira, aí não tinha condição. Tinha que trabalhar aos outros três, quatro dias para dar (Chico, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Chico, ao recordar do período da abertura de crédito para o pequeno e médio produtor rural, relata como a política de acesso a empréstimos bancários foi importante para alguns agricultores desenvolverem suas atividades independentemente dos fazendeiros. Apesar de que a maioria das ações políticas do Estado promovidas para o campo tinha como principais beneficiários os latifundiários.

Ainda é relevante ressaltar que a implementação das políticas públicas só se concretizou de fato por meio da ação dos movimentos sociais que tomaram maior força a partir da década de 1980. Como afirma Ricci (2005, p. 02):

No final dos anos 1970 e início dos 1980, esta limitação do sistema de representação político-social do meio rural foi duramente questionada por uma série de movimentos sociais que explodem nas regiões e categorias sociais de fronteira, pouco ou nada assistidas pela legislação ou estrutura sindical vigentes. Este é o caso da luta pela terra (defendida pelo sistema contaguiano apenas nos limites do Estatuto da Terra, o que excluía a luta de ribeirinhos, seringueiros, sem-terra e boias-frias), lutas de assalariados rurais temporários e tantos outros segmentos sociais.

Logo, é possível entender que as histórias de vida dos quilombolas confirmam as mudanças que a ação dos movimentos sociais promoveu ao questionar as atuações políticas e sociais no campo. Além disso, é possível avaliar as consequências que ações políticas promovem na vida dos quilombolas. Antes do acesso ao crédito rural, por exemplo, a única alternativa para obter dinheiro para investir na agricultura era a dependência de empréstimos com os fazendeiros, que conseqüentemente gerava muito prejuízos e humilhações ao povo do Matão.

Lá na casa do major, não faltava gente, era cheio. No sábado mesmo, era tanta gente, os moradores dele e quem não era, a terra muito grande. Era cheia de gente esperando

para pedir dinheiro e alimento, tinha que chegar cedo. E espera o tempo dele. E ficar calado, de cabeça baixa (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Esse cenário descrito por Ciata permaneceu por muitos anos e gerou grandes riquezas aos fazendeiros da região, consequências da exploração da mão de obra negra, alta produção agrícola, aquisição de terras de maneira irregular e benefícios das políticas públicas.

A fonte de poder dos coronéis se originava no latifúndio e na liderança de uma vasta clientela e parentes diretos ou indiretos, enlaçados por empregos e favores. Assim, os coronéis garantiam a chefia política local e/ou regional e a capacidade de mobilização de correligionários, sobretudo para definir os resultados das eleições (MORAES, 2005, p. 293).

Nesse contexto, os fazendeiros se apropriavam das estratégias de sujeição das terras para garantir os prestígios junto aos políticos, pois nesse período havia a cultura da troca de “favores”⁶¹, que garantia a eleição do candidato.

Aqui agora a gente vota em quem a gente quiser, mas antigamente eles mandavam a gente votar nos deles. [...] um dia desse, eu coloquei um pra correr. Veio aqui pedir meu voto. Eu disse: - **você quer meu voto para quê?** Porque vocês não querem trabalhar. Ele ficou assim, meio apavorado. Eu disse um **bucado** de coisa (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021. Grifo meu).

A narrativa de Carolina confirma que ocorreu a influência dos fazendeiros “coronéis” da região no resultado das eleições no período de sujeição das terras, devido ao controle e ao domínio que exerciam sobre o território. Carolina também evidencia que, na atualidade, essa prática não acontece mais dentro da comunidade, que, além de ter oportunidade de escolha, também existe a conscientização de o povo questionar o candidato sobre sua proposta de trabalho.

A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para o quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação (FREIRE, 1980, p. 16).

⁶¹ Segundo os entrevistados, os fazendeiros conseguiam votos para o candidato. Consequentemente, o candidato eleito atendia aos pedidos realizados pelos fazendeiros.

A partir de tais considerações, e ao analisar as memórias e histórias ancestrais dos entrevistados, compreendo que essa tomada de consciência do direito ao voto secreto, de questionar os candidatos sobre suas propostas de trabalho, de reivindicar políticas públicas para o bem comum da comunidade entre atos democráticos foi um processo de conscientização que se deu por meio das resistências e insurgências dos quilombolas ao sistema imposto pelos fazendeiros.

Por isso, entendo que, embora os remanescentes de quilombos estivessem imersos em estratégias de exploração, eles conseguiram e conseguem se distanciar e fazer uma leitura “desmiticadora” de sua realidade e não aceitar os atos de opressão.

Cheguei em casa em uma sexta-feira à noite. Não tinha o que comer, o que jantar. Aí cheguei. Mãe disse: - meu filho, não tem o que colocar, não tem nada para o jantar. Eu disse: - não tem o que comer não? Ela disse: - não. Mas isso no canto da parede tinha um **paiozão de algodão**. E meus pais e irmão tudo com fome. Eu disse – sim, está certo. Botei o chapéu na cabeça, aí tinha um homem que comprava algodão e tinha uma venda. Cheguei lá, pedi dois sacos, aí **tomei logo uma bicada**, aí voltei. Quando eu chego em casa com esses dois sacos, meu pai disse: - mas meu fio, você vai vender esse algodão? Isso porque tinha um primo da Manipeba que **tucajava** o povo para dizer ao coroné. Se ele soubesse, Ave Maria três vezes! manda até dar pisa. Mas fui assim mesmo, com os sacos na cabeça. Vendi e trouxe comida para dentro de casa. Nesse tempo, a gente roubava o que era da gente (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Os quilombolas, ao vivenciarem esse contexto, passaram a se organizar e ressignificar seu território, constituindo assim suas territorialidades com a finalidade preservar a existência de seu povo, em um território demarcado pelo racismo, exploração e silenciamento de sua identidade.

[...] a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está 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, 2007, p. 22).

Ao considerar que a territorialidade tem uma íntima relação do ser humano no espaço, é importante compreender que o povo quilombola permanece de modo estratégico no território que ocupa. Logo, são compreensíveis as múltiplas territorialidades apresentadas nas histórias de vida do povo do Matão, pois elas apresentam a Geografia vivida e praticada pelos quilombolas, pois as memórias das mulheres evidenciam uma das *Geografias de quilombos*,

que expõe as lutas e enfrentamentos femininos por seu espaço e reconhecimento. O quilombo do Matão é constituído, na sua maioria populacional, por mulheres. Essas quilombolas compartilharam memórias que evidenciaram paixões, decepções, dores, fome, luta, resistências e conquistas. As histórias de vida delas expõem como são mulheres fortes, valentes, sábias, que aprenderam estratégias de sobrevivência no próprio cotidiano.

Portanto, estudar as “*Geografias de quilombos*” tem como consequência a valorização e o reconhecimento da mulher negra em meio ao contexto sociocultural em que prevalecem o machismo e o racismo. Os conhecimentos e experiências das mulheres do quilombo evidenciadas em suas memórias fatos e acontecimentos que apontam para realidades socioespaciais nas quais predominam as ideias racistas e machistas que foram difundidas no Brasil por meio dos interesses colonialistas.

Desse modo, o próximo tópico será dedicado exclusivamente apresentar as narrativas das mulheres entrevistadas, nas quais são maiorias entre os homens colaboradores desta pesquisa. Além disso, essas mulheres exercem lideranças significativas na organização e mobilização social e cultural dentro da comunidade. Porém, o potencial político, econômico, social e cultural da mulher quilombola ainda não são visibilizados em meio a estrutura de sociedade machista e patriarcal difundida no território brasileiro. Por isso ressalto a importância e valorização das narrativas dessas mulheres, nas quais são constituídas de saberes geográficos relevantes na formação de uma sociedade igualitária de gênero e raça.

4.2 Memórias de mulheres quilombolas: resistências e insurgências

As demarcações das disputas territoriais são muito presentes nas memórias das mulheres do Matão. Consequentemente, considero que suas narrativas contribuem com o entendimento do autoconhecimento identitário, na compreensão das organizações socioespaciais e na constituição da territorialidade quilombola. Para o povo quilombola, “A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou” (ÔRÍ, 1989, n.p.). Logo, as mulheres do Matão contemplam essa perspectiva quando narram suas histórias de vida expondo o sentimento de pertencimento ao seu território e às territorialidades constituintes da força que as sustentam e as movem na sua comunidade e em outras escalas geográficas.

Eu tinha uma cabra, eu tinha só uma, que eu **tomei de meia** com a mulher lá no pé daquela serra, [...] um dia, a cabra entrou, aí essa vizinha veio aqui avisar: - o homem

vai descendo ali com uma doze, e o fazendeiro disse que se pegasse bicho ali dentro podia atirar para matar. Eu saí na **carreira**. Quando ele me viu na carreira, ele aumentou as passadas. Quando ele foi se aproximando naquele pé de juá e a cabra estava no final do campo... na época, não tinha campo de futebol, era só mato. Quando eu peguei a corda da cabra, ele plantou-lhe fogo com a doze. (Silêncio). [...]Eu disse: - filho de uma **puta!** Se esse tiro tivesse pegado em mim ou na minha cabra, o que seria de você? Eu já fui dizendo umas coisas. Eu disse: - o senhor viu que o tiro ia pegando na cabra? Porque ela entrou aí, mas eu já ia tirar. Tinha precisão do senhor atirar em mim? O senhor não atirou nessa cabra não, o senhor atirou para matar foi eu. E se eu tivesse perdido minha vida, não ficar por isso não. Vou mostrar a você quem vai dizer a seu patrão. **Você já mexeu com muita gente aqui, com várias pessoas, mas não mexeu com a pessoa certa. Agora mexeu com eu [...]** eu não tinha medo de reagir a nada. Para mim, tanto fazia minha vida como nada. Quando eu era para agir mesmo, eu agia (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021. Grifo meu).

Carolina, ao recordar o enfrentamento com o administrador da fazenda, confirma como se constitui a territorialidade da mulher quilombola, evidenciando as demarcações de resistência e luta de várias mulheres pela liberdade e pelo respeito. Além disso, a narrativa de Carolina expõe a coragem da mulher quilombola. Mesmo que o administrador da fazenda estivesse usando uma arma de fogo, ela não se intimidou ao enfrentá-lo e denunciá-lo.

Esses momentos de enfrentamento eram práticas cotidianas das mulheres do Matão, tendo em vista que “[...] ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão” (GONZALEZ, 2020, p. 50). Isto implica dizer que a mulher quilombola, além de lutar contra o machismo, ainda teve que enfrentar o racismo, como expõe a memória de Ciata:

Eu fui na casa do coroné Manuel Borges, do Major João Celém. **Eu não tinha medo deles.** Eu sabia das notícias deles. **Mas eu não tinha medo não.** Eu fui lá, minha filha, atrás de um dinheirinho para ele arrumar pra gente trabalhar. O meu primeiro marido ainda era vivo. Ele falou: - Mulher, cadê seu marido? Eu disse: - está doente. Ele disse: - está doente, mas todo ano nasce um menino, né? Ele saía com as ignorâncias. Aquilo eu fiquei passada. **Eu fiquei calada e morta de vergonha.** Ele era um homem que, quando abria a boca, falava o que vinha, poderia estar quem tivesse. Aí eu pensei: **eu vou falar nada com esse homem não** (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021. Grifos meus).

A narrativa de Ciata confirma o posicionamento de força da mulher quilombola ao enfrentar as perversidades do racismo e do preconceito na sociedade brasileira. Essa narrativa também expõe as posturas machistas da maioria dos fazendeiros. Mesmo assim, isso não intimidava as mulheres para lutar por sua existência. Contudo, as estratégias de humilhação dos fazendeiros eram bastante intensas.

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais as estruturas de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra (NASCIMENTO, 2018 [1975], p. 82).

As memórias das mulheres do Matão corroboram estudos de Beatriz Nascimento, porque a herança da escravidão apresentada nas narrativas das mulheres quilombolas evidenciam como a estrutura dominante utiliza estratégias de inferiorização e “sepultamento” dos saberes e fazeres femininos. Porém, em resposta às estratégias de dominação, as mulheres quilombolas precisaram se apropriar do seu espaço, utilizar seus conhecimentos geográficos para sobreviver aos atos de violência e exploração.

Por isso que Ciata, em alguns momentos, teve que silenciar, não porque estava com medo, mas, sobretudo, como estratégia de sobrevivência. Também é possível entender como os fazendeiros utilizavam a questão do sexismo para inferiorizar a mulher. A memória da quilombola expõe uma das estratégias de oprimir a mulher quilombola, pelo viés do sexismo. Algo muito utilizado na sociedade machista para constranger as mulheres negras.

O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de *status* social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco (NASCIMENTO, 2016, p. 61).

Considerando esse contexto hegemônico, as narrativas das mulheres do Matão superaram as ideias difundidas na sociedade de que a mulher negra é inferior ao homem, e ocupava apenas o espaço da “[...] cozinha, roçado e cama, como queria esses machos safados. **Mas a gente vai onde a gente quiser e faz o que a gente quiser, porque a gente é forte.** Olhe, posso ter sofrido, mas lutei também” (Firmina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

A memória de Firmina denuncia como a maioria dos homens tem a ideia de que a mulher deve ser conduzida ao trabalho e à satisfação sexual exclusivamente masculina, provocando ações violentas, uma vez que o “[...] sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (GONZALEZ, 2020, p. 68). Consequentemente, a mulher quilombola precisou superar vários obstáculos para ocupar seu espaço de empoderamento. E isso é ratificado por Firmina quando ela se posiciona como mulher forte, que escolhe o espaço que ocupa. Assim, é notável que as mulheres entrevistadas não permitiram a sujeição ao homem em sua vida.

Antigamente, o homem dizia as coisa e a mulher e ela tinha que ficar de cabeça baixa, mas, hoje em dia, eu quero ver. Minha filha de Deus! O pai de minhas filhas era muito ruim. De primeiro, você era quase que nem uma escrava do homem, era para botar lenha, era para botar água, não respeitava a mulher que estava (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Ciata também se lembra do período em que o machismo era concebido naturalmente na sociedade. Por conseguinte, não havia respeito aos sentimentos, tão pouco ao espaço da mulher. Contudo, na mesma narrativa, a quilombola aponta o reconhecimento dos avanços em combate ao preconceito contra a mulher, bem como expressa o conhecimento que tem sobre seus direitos na atualidade.

O processo de colonização no Brasil deixou marcas perversas na sociedade que [...] reverberam até hoje na sociedade, e isso pode ser visto em comentários do tipo ‘branca para casar, mulata para transar e preta para trabalhar’” (MIZAEI; BARROZO; HUNZIKER, 2021, p. 216-217). Nesse sentido, a mulher negra cotidianamente sofre com as diversas formas de violência devido à carga racista impregnada em seu corpo pelas ideias colonizadoras.

[...] a existência da mulata significa o "produto" do prévio estupro da mulher africana, a implicação está em que após a brutal violação, a mulata tornou-se só objeto de fornicação, enquanto a mulher negra continuou relegada à sua função original, ou seja, o trabalho compulsório. Exploração econômica e lucro definem, ainda outra vez, seu papel social (NASCIMENTO, 2016, p. 62).

Nessa lógica de pensamento, ao comparar o contexto sociocultural e econômico das mulheres negras, e principalmente das remanescentes de quilombo com a mulher branca no Brasil, é possível compreender que a mulher quilombola precisou lutar em diversas dimensões de espaço e tempo para existir e sobreviver aos atos de violência e racismo, que “[...] suprime[m] nossa humanidade precisamente porque nos nega[m] o direito de ser sujeitos não apenas de nosso próprio discurso, mas de nossa própria história” (GONZALEZ, 2020, p. 128).

Por isso, faz-se necessário que as mulheres quilombolas compartilhem suas histórias de vida, pois, por meio delas, é possível compreender as lutas e insurgências que a mulher quilombola teve de realizar para sua existência em meio à sociedade patriarcal, machista, preconceituosa e racista.

Além disso, suas memórias descrevem a verdadeira imagem da mulher negra quilombola, que contrapõe o estereótipo da mulher quilombola difundido pela sociedade dominante. “[...] a cidadania dos negros é afetada pela corporeidade. O fato de ser visto como negro já é suficiente paia infernizar o portador desse corpo. Por conseguinte, a diferenciação

entre ‘cidadanias’, dentro de uma mesma sociedade, é relacionada com a corporeidade” (SANTOS, 1996, p. 10).

Nessa lógica de pensamento, a mulher negra inicia suas lutas pelo fato de possuir um corpo negro. De ter que se impor para ocupar seu espaço geográfico. E para isso a mulher quilombola possui uma grande força dentro e fora do seu território.

Daí a necessidade apresentar as histórias de vida das mulheres quilombolas, uma vez que por meio delas será possível avultar se dessa perspectiva racista para com a mulher negra. Pois são mulheres determinadas, destemidas, sabias, honestas, solícitas, belas, empoderada entre outras qualidades e virtudes que foram ocultadas em meio a sociedade brasileira.

Eu nasci em casa com a parteira. Olhe, toda parteira gostava de fumar e beber cachaça, tinha que ter fumo para elas fumar e uma cachaça. Ela já ficava chamando a pessoa de cumpadi. Quando ia batizar o menino, tinha que chamar ela. Nesse tempo, a mulher, quando ganhava menino, tinha o **cachimbo**. Teve um dia que uma veio aqui ajudar uma mulher parir. Chegou aqui, entrou lá para dentro, foi cuidar da mulher. A velha vinha, tomava uma cachaça, acendia o cachimbo, passava fumo na barriga da mulher. Olhe, tem mulher que sofre pra parir, agora tem mulher que tem com uma facilidade, **benza deu!** (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Benedito, ao narrar suas lembranças, evidencia a importância dos saberes que algumas mulheres tinham para auxiliar as grávidas da comunidade na hora do parto. A memória dele também apontava que a parteira não estava presente na vida da criança apenas na hora do nascimento. Uma relação afetiva com a família era mantida por toda a vida. As parteiras do Matão eram mulheres idosas que continham saberes por meio das experiências de vida ao assessorar as grávidas no período da gestação e auxiliar na hora do parto. Assim, são consideradas mulheres de coragem e sábias.

[...] elas iam vendo as mulheres parir e ajudando também, porque a gente não fazia pré-natal, não fazia nada naquele tempo, a gente não sabia nem o que era isso. Na época que eu tive em casa minha filha a parteira veio no dia que a menina nasceu. Quando chegou, só cortou o umbigo, porque eu já tinha parido (Menininha, , entrevista narrativa, em agosto de 2021).

Menininha também descreve que o conhecimento das parteiras era essencial para auxiliar as mulheres quilombolas em todo o período da gestação, pois não havia acompanhamento médico para as mulheres grávidas da comunidade. Quem realizava esse trabalho eram as parteiras, que “chegava, passava a mão na barriga, olhava se a barriga estava mais em cima ou embaixo, se estava arredondada ou bicuda e assim dizia: - vai ser macho. -

Vai ser fêmea. E muitas vezes elas acertavam” (Menininha, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Diante do exposto, é digno de nota que os conhecimentos das parteiras do Matão se contraponham ao processo de desqualificação dos saberes não-científicos da população negra, tendo em vista que a propagação dos conhecimentos considerados válidos e únicos na perspectiva do eurocentrismo⁶² converteram os saberes da população negra de forma a inferiorizar seus costumes e conhecimentos. Dessa maneira, a população negra não tem espaço de visibilidade e aceitação de seus saberes em meio aos conhecimentos da sociedade dominante. Porém, em escala local, e em outros lugares (mesmo que de maneira oculta)⁶³, os saberes e fazeres quilombolas são aceitos e respeitados. Como é o caso dos saberes das parteiras e rezadeiras.

Os saberes não-científicos e não-ocidentais, ou são suprimidos, ou são reduzidos à condição subalterna de conhecimentos alternativos, uma condição que os desarma epistemologicamente e os torna vulneráveis a serem transformados em matéria prima, como está a suceder com o conhecimento indígena e afro-descendente da América Latina e o conhecimento camponês de África [...] (SANTOS, 2006, p. 79).

Entendo que a negação dos saberes não-científicos e não-ocidentais, especialmente da população negra, foi umas estratégias utilizadas desde o início da colonização para a realização da dominação e exploração, uma vez que a falta de referências do povo negro se tornou um meio de maior fragilidade. Isto porque “[...] a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico” (QUIJANO, 2005, p. 136).

Nesse sentido, defendo que as narrativas das mulheres quilombolas são um dos meios de valorizar o potencial da mulher quilombola no âmbito familiar, do trabalho, nas relações socioculturais, bem como nas insurgências por liberdade e autonomia feminina negra, assim se contrapondo aos propósitos da colonialidade.

⁶² “[...] o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, [...] Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (QUIJANO, 2005, p.126).

⁶³ De maneira oculta, porque algumas pessoas não quilombolas procuram as rezadeiras da comunidade para se rezarem, mas o faziam de maneira silenciosa, para as pessoas de sua comunidade não saberem. Ou seja, existe a crença; porém, não há divulgação da prática devido ao preconceito e à demonização difundidos para com os saberes das rezadeiras quilombolas.

[...] a violência do racismo e de suas práticas nos despojou do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosófico, científico, artístico e religioso; o quanto a história dos povos africanos sofreu uma mudança brutal com a violenta investida europeia (GONZALEZ, 2020, p. 123).

Por essa lógica de pensamento, a negação dos conhecimentos e fazeres quilombolas se concretiza como ação de violência, pois o legado de conhecimento feminino quilombola contribuiu em vários aspectos da existência de seu povo e mostra a força que a mulher quilombola exercia e ainda exerce dentro e fora de seu quilombo.

Além disso, identifiquei que as memórias emergem de saberes geográficos que expõem as relações sociais do povo quilombola com e no espaço vivido, os quais são conhecimentos significativos para compreender a Geografia do território quilombola.

Eu também tinha que levar minha filha para o roçado. Toda **bem cedo** levava ela. Atravessava o riacho com água acima do joelho. Isso eu com filho em um braço, outro na barriga e ainda puxando essa daí que já era graudinha. E o relampado clareando e o trovão estralando. Isso eu soltei a **enxada** com medo do relampado. Eu puxando ela, só que ela caiu, danou o joelho em uma pedra. Minha filha! Olhei assim, o riacho estava **encarnado** de sangue, me lembro como fosse hoje. Mas conseguimos passar, graças a Deus. Porque eu sabia os melhores lugares de passar dentro do riacho, eu conhecia o riacho. Mesmo com a força da água, fui procurando os lugares mais rasos e que tinha as árvores para a gente ir se segurando na beira dele. Quando cheguei em casa, enxuguei. Mas minha filha, eu sofri demais, mas estou aqui contando essa minha história (Sorrisos) (Firmina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Essa narrativa de Firmina expõe como a quilombola se apropriou de seus saberes geográficos para conseguir sobreviver com seus filhos na travessia do riacho, assim como sua coragem de enfrentar a correnteza para salvar a sua vida e a de seus filhos. Além disso, as memórias ancestrais quilombolas comprovam que sua gente possui saberes geográficos importantes sobre as questões econômicas, sociais, culturais e, sobretudo, sobre condições físicas e naturais de seu território que reverberam no modo de viver e existir do povo quilombola.

[...] existem saberes geográficos que sempre foram estratégicos – e que pouco servem de base para a escola ou para compor currículos prescrito ou interativos – para determinados grupos que não estão no poder, mas que vivem uma guerra diária: os excluídos, as minorias e até algumas majorias, como é o caso dos pobres (ALBUQUERQUE, 2020, p. 09).

Nessa lógica de pensamento da autora, é possível entender que as experiências de vida das mulheres quilombolas no espaço vivido apresentam saberes geográficos que foram estratégicos para a sobrevivência, existência e resistência de seu povo. Tanto os homens como as mulheres quilombolas possuem saberes geográficos que foram construídos por meio da experiência de vida e suas relações com o território em seus cotidianos. Esses saberes não são contemplados no currículo escolar prescrito; porém, estão presentes na Geografia vivida no cotidiano da comunidade. Embora o contexto socioeconômico seja outro, os ensinamentos por meio das experiências de vida dentro da comunidade ainda continuam.

Antigamente, quando eles queriam dar as terras das baixas para o povo trabalhar, era muito bom. Porque as terras dos **baixinhos** o cultivador entrava fácil, a terra boa, a gente lucrava muito. Aí eles inventaram de criar gado, acabaram os roçados. O povo teve que ir tudo para cima das serras. Porque na terra de baixinhos, a gente arrancava o mato, cortava a terra. Fazia o plantio de algodão. Nas terras baixas, era o algodão. E nas serras era milho, feijão, fava, jerimum. Porque o major não queria que a gente plantasse no baixinho. Era só para o algodão. Porque dava mais lucro a ele. Era a terra boa (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Ciata, ao recordar suas experiências com a atividade agrícola, expõe seus conhecimentos geográficos sobre as condições de solo e de relevo do seu lugar. Ela consegue diferenciar as áreas de planícies de serra, bem como reconhece o solo de maior fertilidade. Esses saberes geográficos foram adquiridos nas experiências do cotidiano. Nessa senda, a quilombola lê “[...] o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades” (CALLAI, 2005, p. 228-229).

Observei que as histórias de vida ancestrais quilombolas demonstram como o povo do Matão realizava a leitura do seu espaço geográfico no cotidiano de sua vida. Esse método de ler o “mundo da vida” foi de extrema importância para o povo quilombola, já que por meio da leitura de sua vida os remanescentes tiveram a oportunidade de enfrentar as adversidades do sistema dominante. Portanto, a leitura do mundo quilombola contribuiu para a existência da organização social da comunidade, assim como repercute na leitura do mundo quilombola das futuras gerações.

Ao estudar o território quilombola à luz das *Geografias de quilombos* na perspectiva da Educação Geográfica, há possibilidade de evidenciar os processos contra-hegemônicos constituintes na identidade territorial da mulher quilombola, pois através dela será possível

emergir da visão machista, patriarcal, racista que nutriu a sociedade brasileira numa cosmovisão de opressão e exploração contra a mulher negra no território brasileiro.

Logo, compreendo que as *Geografias de quilombos* na perspectiva da Educação Geográfica contribuem com a ruptura de ideias racistas que impediram os avanços socioeconômicos do povo quilombola. Além disso, são dignas de nota principalmente para viabilizar o reconhecimento dos saberes geográficos das mulheres quilombolas. As *Geografias de quilombos* são apresentadas por meio das narrativas, as quais são saberes e fazeres relevantes para a existência do quilombo enquanto território autônomo em meio a vários mecanismos de exploração e dominação promovidos pelos latifundiários.

Consequentemente, compreendo que a Geografia é uma ciência que serviu e ainda serve como estratégia de luta e sobrevivência. Como afirma Yves Lacoste (1988), é uma ciência que serve “especialmente para fazer a guerra”. A partir de tais considerações, entendendo que as *Geografias de quilombos* são constituídas de saberes de sobrevivência, bem como de lutas. Porém, não na perspectiva de destruição, mas de existência e resistência de seu povo e ressignificado de sua realidade para assim dar continuidade às futuras gerações.

Nessa perspectiva, as memórias das mulheres do Matão evidenciaram saberes geográficos que as fortaleceram em suas insurgências. Mediante o exposto e com base nas memórias e histórias ancestrais quilombolas, entendo que as *Geografias de quilombos* são constituídas de conhecimentos estratégicos de sobrevivência em um espaço geográfico demarcado por disputas territoriais e exploração da força de trabalho quilombola.

[...] Para arrancar raiz de algodão de enxada, **vigi Maria!** A gente estourava as mãos todas. As mãos ficavam no sangue. Quando era de noite, fazia compressa de vela para no outro dia já pegar a trabalhar novamente. A gente fazia assim: queimava a vela no fogo para aqueles pingos da vela cair em cima. Era dor, minha fia. Era dor de você gritar. E você aguentando para **encalçar**. Mai também, depois de encalçado, pode pegar no cabo da enxada. Minha mãe era guerreira, minha filha. Tudo isso ela fazia (Firmina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

A memória de Firmina evidencia mais uma vez a utilização dos conhecimentos ancestrais como estratégia de sobrevivência. Diante da dificuldade de manusear a ferramenta de trabalho com as mãos feridas, sua mãe utilizava um processo de cauterização das mãos para resistir ao trabalho. Esse procedimento requeria muita coragem e resistência da mulher para suportar os ferimentos, bem como o efeito de “*encalçar*” as mãos com pingos de vela quente. Essa memória demonstra como as mulheres do Matão precisaram suportar suas dores e angústias para sobreviver em um contexto de exploração da força de trabalho negra.

Nessa conjuntura, Firmina define a sua mãe como guerreira. Logo, é possível observar nas narrativas que as mulheres do Matão que elas têm orgulho de suas matriarcas e admiram a forma de lutar pela sobrevivência e existência de sua família. Também é notável que elas se compreendem, ou seja, as filhas e netas entendem que algumas escolhas realizadas no passado foram com o objetivo de proteger as futuras gerações. Por mais angustiante e sofrido que fosse o momento ou situação. Porém, para as mulheres quilombolas, o mais importante seria a proteção de sua descendência.

Portanto, as completitudes de tais proteções se disseminam nos saberes e fazeres geracionais que se configuram como um ato de amor e sobrevivência. O educar com as experiências de vida e com os ensinamentos ultrapassam gerações e encaminham para a permanência de identidade quilombola. Desse modo, entendendo a relevância dos conhecimentos geracionais constituintes nas histórias ancestrais do Matão, as quais serão apresentadas no tópico seguinte.

4.3 Saberes quilombolas geracionais, experiências e suas relações locais

Ao narrar suas histórias de vida, os entrevistados apresentam memórias de conhecimentos geracionais do território quilombola. Magalhães (2000, p. 153) argumenta que “[...] Aproximar gerações é objetivo do trabalho social que busca quebrar barreiras geracionais, eliminar preconceitos e vencer discriminações”. Nessa senda, é importante considerar os conhecimentos geográficos entre as gerações no quilombo, pois são pessoas constituídas por vivências e experiências em diferentes espaços e tempos, além de outros elementos, como a linguagens e concepções.

Só o levantamento histórico da vivência do negro no Brasil levada a efeito pelos seus descendentes, isto é, os que atualmente vivenciam na prática a herança existencial, poderá erradicar o complexo existente nele, e assim como o preconceito racial por parte do branco (NASCIMENTO, 2006, p. 102).

Assim como Beatriz Nascimento, compreendo que as histórias de vida ancestrais têm o potencial de desenraizar o preconceito racial difundido no Brasil, haja vista que saberes e experiências quilombolas são concebidas desde a infância e desvelam as estratégias de opressão e silenciamento do povo negro. “Porque [...] quando a gente nasce, que ficava **graudim**, a gente

já sabia de tudo. Tudo já ia vendo, ouvindo e sentindo” (Chico, entrevista narrativa, agosto de 2021).

O período da infância também é significativo para compreender como os saberes e fazeres quilombolas geracionais eram concebidos. Logo, é relevante considerar a perspectiva crítica da Sociologia da Infância defendida por Manuel Jacinto Sarmiento (2000), Vigotski (2010) e Lopes (2018), que considera que a infância é uma construção social e histórica.

Eu lembro que meu pai falava da **experiência da barra** do dia 01 de janeiro. E tem a outra que a gente espera para o dia 02 de fevereiro. Mas rapai, esse negócio mudou muito. Quando a barra era muito tarde, o inverno era tarde. Quando a barra era fechada, até chovia e era cedo o inverno. Antigamente, teve muitos anos que a barra era fechada e foi muito inverno. Você olha quando o dia vem amanhecendo desses lugares mais altos que a gente vê direito. Quando a barra é fechada, tem muitas nuvens. A gente vê de canto a canto, bonita, é escura. A gente diz que a barra foi boa. E hoje o negócio mudou muito. Quando eu trabalhava no mês de fevereiro, cortava a terra, semeava a terra para plantar. Mas tinha o mês de plantar. Era o mês de março, do final em diante, e o mês de abril (Chico, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Chico, ao recordar os ensinamentos do pai, expõe saberes geográficos por meio da “*experiência da barra*”. Esses conhecimentos sobre as condições meteorológicas eram importantes para realizar o plantio da atividade agrícola, pois era por meio desses ensinamentos que os quilombolas tinham noção do melhor período para iniciar a plantação. Segundo Folhes e Donald (2007, p. 25):

Em geral, o sertanejo nordestino costuma observar os sinais que revelam algo sobre o clima do próximo ano. A seu modo, ele interpreta fatos da natureza e os relacionam com previsões empíricas do clima. Para saber de antemão se o ano vai ser seco ou chuvoso, os conhecedores dos sinais fazem suas “experiências”.

Embora essa prática educativa entre gerações não seja exclusiva da comunidade quilombola do Matão, existem estudos científicos a evidenciar que existem os “*profetas das chuvas*” e/ou “*profetas do clima*” no sertão nordestino. Contudo, o território quilombola possui especificidades geográficas, como, por exemplo, as condições de relevo que as experiências e ensinamentos ancestrais contribuíram para a composição do saber viver geográfico peculiar do povo do Matão.

[...] aquela serra ali era tudo mata, tem aquele restante ainda ali, era tudo mata, mas ninguém tirava um pau de lenha. A gente precisava da lenha para cozinhar. E muitos deles não deixavam tirar pau. Quando era noite de inverno, daqui a gente escutava as quedas dos angicos na mata, mas o major não deixava tirar. Tinha muita lenha de pé de **angico**, jurema, mas a gente tinha que roubar. Eu escolhia a melhor. Meu pai que

me ensinou. Às vezes, ele ia com a gente também. Dizia: - não vamos levar essa daqui, aqui é angico a madeira boa (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Benedito evidencia seus conhecimentos sobre a vegetação do lugar adquiridos na convivência com seu pai. Ele recordou de algumas árvores existentes nas serras da comunidade. Também relatou a necessidade da retirada da madeira para o uso doméstico, favorecido por ele conhecer a maioria das espécies vegetais constituintes da vegetação nativa do seu território. Essa narrativa exemplifica como os quilombolas adquiriram o conhecimento da Geografia do lugar por meio de suas experiências e convivências com seus antepassados.

Esse saber viver constituído pelas especificidades territoriais quilombolas delineia conhecimentos geográficos do lugar por meio da necessidade de sobrevivência, que se iniciam desde a infância, pois “As crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados” (LOPES, 2018, p. 24). Nesse sentido, as vivências das crianças quilombolas com o seu território e com as pessoas que nele vivem apreendem e se apropriam do seu lugar.

As tias da gente faziam essas louças de barro, aí a gente se envolvia e fazia com elas ali também. Elas incentivavam a gente a bater o barro, elas começavam a bater o barro para fazer as louças. Eu batia muito barro. Para ela me dar aquele **tiquinho** para eu fazer meus brinquedos também. Era um lugar só das mulheres. A gente se envolvia tudo naquilo ali. Elas mesmo limpavam o canto e rapava a terra para chegar na **veia do barro**. Tirava aqueles baldes assim, a gente carregava era muito barro. Trazia assim aqueles torrões de barro, a gente trazia para casas delas, elas colocavam no recanto da parede para elas aguar que era para aquele **barro curtir**, esperava de 3 a 4 dias para bater para começar a fazer a louça. E a gente fazia o **paiozinho** também para fazer os brinquedinhos da gente. A gente já foi aprendendo. Nesse tempo, a gente era tudo umas meninas e elas já umas mulheres idosas (Ruth, entrevista narrativa, março de 2020).

Ruth, ao recordar de suas memórias de infância, descreve como era o trabalho com panelas de barro pelas idosas da comunidade. Também ela evidencia como o trabalho era reinventado no brincar. Embora a produção de panelas fosse direcionada a uma atividade necessária, as crianças do Matão ressignificavam o ato de trabalhar de maneira lúdica. Além disso, tinham a oportunidade de aprender com mulheres mais velhas da comunidade.

Isso é confirmado quando a quilombola conta como era realizada a produção de panelas de barro. Logo, as mulheres idosas do Matão desempenhavam a força de trabalho e atos educativos sobre o território numa perspectiva de saberes geracionais. As idosas ensinavam às crianças a produção de louças, mas também as crianças se divertiam por meio do faz-de-conta, pois “[...] brincar no qual as crianças produzem colaborativamente atividades de faz-de-conta

que estão relacionadas com experiências das suas vidas reais. (por exemplo rotinas familiares e ocupacionais)” (CORSARO, 2002, p. 115).

Minha filha, naquele tempo a gente quase não brincava, porque não tinha brinquedo. A gente ia para o roçado. Chegava lá, ficava dentro dos ranchos e brincava de jogar **creca de pedra**. Era assim: jogava uma pedrinha para cima e com a mesma mão pegava as pedrinhas, tinha que pegar o máximo que pudesse. Era a brincadeira dentro do trabalho, a gente não tinha com o que brincar. Não tinha uma boneca. Mas a gente fazia boneca de milho, de barro. A gente brincava do nosso jeitinho (Menininha, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Menininha, ao recordar de sua infância, relata que, além das dificuldades de ter acesso aos brinquedos, também havia a necessidade de trabalhar. Assim, a leitura que se tem é que a infância quilombola foi marcada pelas incompatibilidades de oportunidades de estudos e brincadeiras. Contudo, as crianças reinventavam seus brinquedos e suas brincadeiras dentro do contexto vivenciado. Embora as oportunidades de lazer fossem limitadas, os quilombolas ressignificavam sua forma de viver e estar no espaço.

No meu tempo, criança não tinha tempo de brincar. Criança brincava dentro de casa mesmo, dentro do roçado mesmo. Teve um tempo que criança andava muito pouco. Brincava assim, perto de casa. Era diferente de hoje. Hoje tem muita diversão, muita brincadeira. Tem muitas coisas para as crianças (Chico, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Como rememoraram Menininha e Chico, o tempo disponível de brincar era bastante limitado no cotidiano das crianças de sua época. No entanto, ao comparar a infância da atualidade com a de seu período, os entrevistados entendem que atualmente as crianças da comunidade têm mais atrativos que correspondem às suas idades, como também existem mais oportunidade de desenvolvimento, principalmente pelo fato de existir a escola dentro da comunidade.

Essas memórias evidenciam a necessidade que as crianças tinham de reinventar brinquedos e descrevem como as crianças quilombolas no período de sujeição das terras passaram por privações devido às interferências dos fazendeiros, que exigiam a produção do trabalho em suas terras. Desse modo, atividade prioritária na infância do povo do Matão era ajudar a família no roçado.

[...] meu pai ensinava a plantar logo porque criança nesse tempo trabalhava. Pronto, porque o serviço de criança era **samiar** palma, puxar boi de cultivador. Pronto, a gente

trabalhava na serra. Eu aprendi samiando fava, que é dois caroços. Depois que aprendi fava, fui crescendo mais, comecei a plantar milho, feijão... daqui a pouco, comecei a limpar mato até hoje. Agora tem uma coisa, eu acho que hoje tem menino aqui que se pergunte como é que planta que acho que ele não sabe, porque hoje a vida das crianças daqui são outras (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Benedito, ao recordar do período de sua infância, também narra que foi um tempo marcado pela necessidade de trabalhar na agricultura. Sua memória descreve seus saberes sobre o plantio da agricultura. Além disso, o quilombola também demonstra que possivelmente as crianças quilombolas da atualidade não têm esses conhecimentos sobre agricultura, levando em consideração o contexto socioeconômico vivenciado na infância quilombola atual. O trabalho infantil teve grande redução e as oportunidades de escolarização foram intensificadas. Consequentemente, as experiências de trabalho com a agricultura são mínimas. Essas memórias são significativas para a constituição do conhecimento escolar das futuras gerações, por serem um dos principais meios de apresentar essas formas do saber viver de seu povo.

O contato das crianças com os artefatos culturais, com diferentes objetos, com as pessoas, com a história e geografias que constituem o meio em que vivem, permite tecer a filogênese humana na própria ontogênese, não para repeti-la ou para recapitulá-la, mas levando-as à emancipação, à humanização (LOPES, 2018, p. 56).

Nesse sentido, as memórias de infância quilombolas são importantes para compreender que as experiências e conhecimentos geográficos são constituídos no território, mas não para reproduzir de tal modo o posicionamento das pessoas adultas nem tão pouco a forma de viver de seus antepassados, porquanto “[...] as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tão pouco são culturas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas” (SARMENTO, 2000, p. 22).

É necessário, não obstante, que as crianças quilombolas tenham a oportunidade de conhecer e valorizar as formas de existência, resistência e sobrevivência de sua gente. Afinal, as crianças também são “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

Considerando esse pensamento, é relevante conhecer as relações socioculturais da infância quilombolas com/no espaço geográfico em períodos diferentes, pois, por meio das experiências na infância, o povo negro congrega saberes e fazeres significativos sobre o lugar em que vive, os quais permitem refletir sobre o processo de construção identitária quilombola.

As crianças quilombolas reinventaram os mecanismos de congelamento de seu desenvolvimento humano por meio das experiências de vida e das relações socioespaciais com o território quilombola.

Portanto, as memórias de infância demonstram que as pessoas mais velhas do Matão conseguiram se reinventar num território marcado por dominação e exploração de seu povo. Desta feita, ao analisar as histórias ancestrais do Matão, afirmo que as memórias de infância expõem conhecimentos geográficos que repercutiram em ações de transformação da realidade no quilombo.

Então, o forró pé-de-serra era o que mais que tinha aqui, e quadrilha começou até quando minhas filhas pegaram 7 a 8 anos, começaram a fazer com meu sobrinho. Começaram a fazer quadrilha e então começou a vir visita de fora para as quadrilhas deles. A gente ficou mais conhecidos, pegamos conhecimento com outras pessoas quilombolas também. Então, começaram a fazer 11 anos, 12 anos, começaram a rezar o mês de maio. Foi dando movimento aqui dentro. Esses meninos são danados, um povo de coragem e inteligente mais do que a gente porque estudaram. O tempo hoje aqui é outro (Tereza, entrevista narrativa, julho de 2021).

A memória de Tereza confirma a importância das ações da juventude dentro da comunidade. Também demonstra a relevância das relações sociais com pessoas de outras comunidades, tendo em vista que o fortalecimento entre os quilombolas possibilitou conquistas significativas para as comunidades por meio da ACAADE, cujo levante foi proporcionado pela juventude quilombola. Além disso, a quilombola evidencia que os jovens têm maior amplitude de conhecimentos do que os adultos porque eles tiveram a oportunidade de estudar.

Diante do exposto, compreendo que as inter-relações entre os idosos, crianças e jovens quilombolas congregam diferentes conhecimentos geográficos em conjunturas distintas que, quando somados, constituem uma formação ampla da espacialidade quilombola. Assim, entendo que dentro da comunidade do Matão os conhecimentos geográficos são “intergeracionais”. Há trocas de saberes. Embora cada geração tenha suas peculiaridades de tempo e espaço, todas se tornam significativas para a construção do movimento de empoderamento quilombola.

[...] as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, que estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas. Elas constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, e autorias. Inventam, arquitetam ou “des-arquitetam”, aceitam ou rejeitam tais espaços, seja no campo da percepção ou da representação (LOPES, 2018, p. 67).

Também ancorada na Sociologia da Infância, defendo que as crianças agiam de forma própria e intencional considerando o tempo, o espaço e as pessoas com as quais estabeleceram interações, haja vista que a “[...] produção da cultura de pares não se faça nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo do adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo do adulto para produzir a sua própria cultura” (CORSARO, 2002, p. 114). A partir das interações com os adultos, a criança também adquire conhecimentos do lugar.

Isto se explica em virtude de que “[...] os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo” (CALLAI, 2005, p. 236). À luz da Geografia, no âmbito da Educação Geográfica, é aceitável que as “*Geografias de quilombos*” se configuram como um dos meios educativos para compreender a Geografia do lugar onde a vida quilombola acontece, mas também de correlacionar a realidade local com os contextos mundiais.

Eu aprendi a rezar com tia Calia. Todo mundo chamava ela de tia. Ela era tia só da metade do povo, mas todo mundo chamava ela de tia. Ela rezava muito **mau olhado**, **peito caído**, essas coisas de reza, queimadura de fogo. Quando já ia ficando velhinha e a gente sempre olhando ela rezar. Ela disse - vou lhe ensinar essa reza para quando eu morrer você rezar. [...] O mau olhando existe. Quando uma pessoa fica com aquela admiração sem dizer no coração, benza Deus para não botar olhado. Bota olhado sem querer. Tem o olhado e a **quizila**. Sabe que existe? A quizila é a que derruba você. Você fica por morta. Olhe, dá febre, dá frio, dá dor de cabeça, dá tudo. O olhado você rezando duas, três vezes já fica bom. A quizila é nove vezes para você ficar boa (Menininha, entrevista narrativa, agosto de 2021).

A narrativa de Menininha descreve como as rezadeiras mais velhas da comunidade tinham a preocupação de ensinar às futuras gerações seus conhecimentos no intuito de manter as tradições religiosas. As pessoas mais velhas do Matão evidenciaram que têm prazer ao transmitir seus conhecimentos às futuras gerações: “Eu estou velha, mas eu ensino a meus netos como foi que eu vivi e como é que eu vivo ainda, para saber de tudo que a gente passou para continuar lutando pela vida” (Tereza, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Tereza expõe a importância de contar suas histórias de vida para seus descendentes no intuito de fortalecer seus trajetos de reivindicação e luta por seus direitos. Por conseguinte, o intercâmbio de conhecimentos entre as gerações quilombolas é bastante relevante na construção da identidade territorial.

Diante do exposto, a quilombola demonstra que se preocupa em deixar sucessores para continuar a prática de rezas dentro da comunidade. O ato de ensinar aos descendentes configura-se como meio de preservar sua identidade. A religião de matriz africana, especificamente a prática das rezadeiras, consolida como os quilombolas se reinventaram para permanecer existindo e realizando suas práticas culturais em seu território. O ato de se rezar para muitos da comunidade é considerado algo importante, pois é o meio da reza que se curam algumas doenças: “[...] **Espinhela caída** é a uma dor que puxa do **espinhaço** para a **boca do estômago**. Eu também rezava a **companhia caída**, que é uma dor que incha aqui na garganta, a gente dá o goto, fica doendo” (Firmina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Além dessas doenças descritas pela rezadeira Firmina, também existe a mais requisitada dentro da comunidade, que é a reza para o mau olhado.

O mau olhando existe. Quando uma pessoa fica com aquela admiração sem dizer no coração, benza Deus para não botar olhado. Bota olhado sem querer. Tem o olhado e a quizila. Sabe que existe? A quizila é a que derruba você. Você fica por morta, dá febre, dá frio, dá dor de cabeça, dá tudo. O olhado você rezando duas, três vezes já fica bom. A quizila é nove vezes pra você ficar boa. O que faz a reza servir não é nem a rezadeira, é o povo que está se rezando acreditar que vai ficar bom (Menininha, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Menininha também narra os sintomas e a quantidade de rezas para a cura do mau olhado e para a quizila. A rezadeira explica que a fé do enfermo é que ajuda na cura das doenças. Desse modo, as narrativas de Firmina e Menininha descrevem as doenças que as rezadeiras do Matão curam e como são realizadas. Além disso, é apresentada a importância dos saberes dessas mulheres no fortalecimento da resistência religiosa de matriz africana dentro da comunidade. Afinal, “[...] para manter uma completa submissão do africano, o sistema escravista necessitava acorrentar não apenas o corpo físico do escravo, mas acorrentar também seu espírito” (NASCIMENTO, 2016, p. 108).

Diante desse cenário, é possível entender que os estereótipos construídos foram no intuito de demonizar as religiões de matriz africana e provocar a fragilidade das pessoas negras nos momentos de angústias e sofrimento. A fé praticada pelo povo negro no Brasil era proibida e difundida pelo viés de aspectos negativos. Contudo, a permanência dos conhecimentos das rezadeiras representa um aporte de crença para fortalecer as pessoas do Matão. A tradição de se rezar é uma prática geracional dentro do quilombo que na atualidade é concebida sem preconceito pelo povo do Matão, mas, para isso, foi necessário um processo de

reconhecimento de sua própria identidade étnico-racial, como é apresentado nas histórias de vidas ancestrais no tópico a seguir.

4.4 Saberes quilombolas constituídos nas experiências emancipatórias quilombolas

As histórias e memórias ancestrais do Matão evidenciam que os jovens tiveram oportunidades de experienciar processos educativos dentro das entidades de fortalecimento das ações afirmativas quilombolas, bem como dentro dos movimentos quilombolas, principalmente na Associação Negra do Matão-PB, bem como na Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes (AACADE)⁶⁴, entidades de maior atuação no seio da comunidade na busca pelo reconhecimento desta última enquanto remanescente de quilombolas junto à Fundação Palmares, bem como na organização de práticas educativas.

[...] em 2001 que começaram as reuniões e os trabalhos de conscientização. [...] O conteúdo girava em torno das condições de vida, dos problemas enfrentados e da conscientização da condição negra e da necessidade das pessoas se perceberem enquanto sujeitos de direitos. A primeira iniciativa organizada foi o projeto “Sal da Terra” voltado para a educação de adultos, no qual os professores eram jovens de Matão (SOUZA, 2012, p. 111).

A pesquisa de Vanessa de Souza (2012) descreve a relevância das ações educativas da entidade na formação emancipatória quilombola. Além de as pautas estarem relacionadas diretamente com as necessidades sociais quilombolas, o povo do Matão também teve a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos por meio de ações educativas sistemáticas dentro da associação. Como exemplo, a autora cita o projeto “*Sal da Terra*”, que foi uma prática educativa voltada aos jovens e adultos, assim como o projeto “*Enscrilendo*”, cujo objetivo:

[...] é tentar auxiliar as crianças da comunidade no processo de leitura e escrita. Este projeto possui convênio com a Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes - AACADE. A coordenadora do projeto “Enscrilendo” também atua como presidente da associação. Segundo ela, a

⁶⁴ “A AACADE existe desde 1996 e seus membros estão empenhados no desenvolvimento de projetos que visam à assistência e desenvolvimento às famílias assentadas e moradoras de comunidades negras e quilombolas, destacando-se sua ação com jovens e mulheres. Tendo em vista o foco deste trabalho destaco as ações desenvolvidas pela AACADE junto às comunidades negras e remanescentes de quilombos” (SOUZA, 2012, p. 110).

associação, com o apoio da AACADE, já vem buscando valorizar a história e cultura do Matão desde 2003 [...] (BARROS, M., 2016, p. 90).

O estudo de Souza (2012) e a minha pesquisa de mestrado (BARROS, M., 2016) confirmam as ações educativas desenvolvidas dentro da organização social quilombola e expõem o diferencial que essas entidades proporcionaram ao desenvolver projetos que contribuíram com a valorização e o reconhecimento da identidade territorial do povo do Matão.

Escrilendo não quer se substituir ao papel da escola e nem ser um simples “reforço escolar”. Escrilendo é uma proposta educativa baseada nas ideias de Paulo Freire cujas propostas pedagógicas norteiam as atividades desenvolvidas pelas monitoras sob a guia da pedagoga Ivanise Lima. O foco da proposta de Escrilendo **é na recuperação da cultura, da história e dos valores repassados pelos antepassados como modelo para vivenciar o presente e construir um futuro mais digno**. No mesmo tempo a expectativa é que as escolas públicas presentes nas comunidades possam finalmente aplicar o que é previsto nos programas de educação quilombola (PROJETO ESCRILENDO, s.d., *on-line*, grifo meu)⁶⁵.

Esse projeto exemplifica uma das ações educativas promovidas pela AACADE na comunidade do Matão. Como é descrito no projeto da associação, as histórias de vida ancestrais dos quilombolas são fundamentais no processo de leitura e escrita desse projeto. Desse modo, essa ação educativa tem a finalidade de contribuir com o processo formativo emancipatório quilombola.

Diante do exposto, é notável a relevância educativa que essa corporação social exerce na construção dos saberes quilombolas. Seja por meio de oficinas e/ou cursos como esses mencionados, seja de maneira indireta, dentro das próprias atividades (assembleias, debates, palestras, reunião, entre outras), os quais fortalecem e ampliam os saberes e fazeres quilombolas.

Consequentemente, os saberes construídos no movimento e organização social quilombola são conhecimentos que têm consonância com a realidade vivida e praticada pelo seu povo. Por isso que as pessoas do Matão compreendem a relevância desses conhecimentos para a emancipação comunitária.

[...] Então, as coisas que nós esperávamos melhorou muito de uns 15 anos para cá. A gente não tinha tanto conhecimentos. Outra coisa que incomodava muito a gente era não saber ir em João Pessoa, não saber ir em Gurinhém, mas através que apareceu o pessoal da AACADE aqui na nossa comunidade, a gente apoiamos, então a gente foi reconhecido como remanescente de quilombo. Com muito orgulho. Com isso, a gente

⁶⁵ Disponível em: <<http://escriendo.blogspot.com/>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

teve muito ganho, muitas experiências, aprendemos muitas coisas sobre nossos direitos, que a gente até sabia, mas não sabia como lutar por nossos direitos. Ouvindo e falando a gente aprendeu muito. E hoje tem gente daqui que já foi em Brasília, já foi em São Paulo para reunião. Nós aprendemos a falar. Nós falávamos, porque nós não éramos mudos, mas a gente não sabia como chegar até lá e falar o que a gente queria (Tereza, entrevista narrativa, julho de 2021).

Tereza, ao recordar sua trajetória de luta pela busca de seus direitos sociais, partilha sua compreensão sobre as contribuições que a AACADE ofereceu ao seu povo por meio da ampliação de conhecimentos sobre a luta pelos seus direitos sociais. A quilombola entende que a entidade foi fundamental para o processo de fortalecimento da organização de seu povo no movimento de reivindicação de seus direitos sociais. Embora compreenda que sua gente já tinha consciência e posicionamentos, havia a necessidade de compreender os meios legais que precisa percorrer para alcançar seus objetivos.

Essa narrativa também confirma a existência de práticas educativas dentro desse movimento, tanto por meio da partilha de suas experiências de vida, bem como no ato de ouvir as vivências de outras pessoas, que já haviam passado por esse processo, além dos debates e reflexões direcionados pelo próprio movimento. Tereza ainda coloca em tela a relevância da associação na assistência à ampliação dos conhecimentos de outros espaços geográficos. Desse modo, o depoimento da quilombola afirma que essa entidade foi essencial nesse processo formativo de conscientização dos direitos sociais, como também na sistematização das ideias e do posicionamento de seu povo, que, por sua vez, resultou no reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo.

Esse contexto faz lembrar os estudos da autora negra Nilma Lino Gomes (2020), para quem a prática educativa dentro do Movimento Negro:

[...] produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (GOMES, 2020, p. 135).

A partir dessa premissa concebida pela autora e considerando as histórias de vida dos entrevistados, entendo que os saberes produzidos nas entidades ampliam as ideias e ações do coletivo quilombola. Os novos significados e ações que emergem dos debates e organizações da própria existência e experiência de seu povo são os conhecimentos constituídos das relações socioespaciais do saber viver da ancestralidade. Ou seja, os novos significados e ações se fecundam nos conhecimentos ancestrais, os quais possuem maior visibilidade e valorização

dentro dessa reorganização e reestruturação dos saberes e fazeres no campo emancipatório. Assim, é possível afirmar que as histórias de vida dos quilombolas são referências para a sistematização dos conhecimentos quilombolas constituídos nas entidades e movimentos quilombolas.

Também identifiquei nas entrevistas que esse movimento de reconhecimento do povo do Matão como Comunidade Remanescente de Quilombos teve um caráter formativo emancipatório, visto que considerou as experiências de vida, memórias, história e cultura como referência na organização da luta por seus direitos. As transformações existentes dentro da comunidade após esse processo são reconhecidas pela comunidade do Matão.

[...] Depois que a gente entrou nesse projeto de ser reconhecido como remanescentes de quilombola, entramos no procedimento para o INCRA comprar de volta nossas terras. Se reunimos com INCRA, fizemos o levantamento. Foi para Brasília, foi aprovado como a gente é remanescente de quilombo. Que essas terras que a gente comprou foi tudo dessa comunidade. Então, com tudo isso, a gente foi aprendendo mais sobre nossos direitos, e vendo onde a gente poderia ir buscar. E esses jovens daqui foi uma riqueza para eles aprender com as pessoas de outras comunidades que já tinha feito isso. E também com os velhos daqui. Eles aprenderam muito ouvindo a histórias da gente mesmo (Menininha, entrevista narrativa, agosto de 2021).

A narrativa de Menininha confirma como as experiências educativas na organização comunitária fortalecem a juventude a se organizar e se engajar na luta pelo reconhecimento e pelos direitos quilombolas. A entrevistada também afirma que os conhecimentos e experiências de seu povo também são educativos dentro do movimento. Essas memórias quilombolas remetem novamente aos estudos de Gomes (2020), para quem o Movimento Negro é educador no campo da formação da emancipação da sociedade brasileira.

O Movimento Negro é educador, um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. Articulados às práticas e intervenções do Movimento Negro e sendo reeducados direta ou indiretamente por ele, também é possível encontrar, no Brasil, vozes e corpos negros anônimos que atuaram e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação das identidades, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra. São as negras e os negros em movimento (GOMES, 2020, p. 364).

Assim como o Movimento Negro proporciona meios educativos e emancipatórios para a sociedade, a AACADE também se alinha nessa mesma perspectiva de produção de

conhecimentos antirracistas, e sobretudo de valorização e reconhecimento da identidade territorial quilombola. Suas ações têm como fundamentos:

Identificação e apoio ao auto Reconhecimento das Comunidades Quilombolas; Organização e formação das associações dos quilombolas e formação de lideranças; Apoio para o resgate dos territórios quilombolas ; combate ao Racismo; Apoio à luta pela implantação das políticas (Programa Fome Zero, acesso água, habitação e melhorias sanitárias; Assessoria às comunidades nas áreas de educação, saúde, organização comunitária apoio jurídico e assistência em geral; organização e acompanhamento de grupo de mulheres quilombolas; apoio e desenvolvimento de atividades de geração de renda : hortas orgânicas, fruticulturas, criação de galinhas, corte e costura; Implantação de políticas de agricultura familiar PAA(Programa de aquisição de alimentos, PNAE, microcréditos; Ações afirmativas , cursos de fotografias, programa de leitura, formação para educadores (as) etc. (DOCUMENTO DA AACADE, s.d., n.p.).

Diante do exposto, as ações da AACADE são relevantes no contexto socioeconômico e formativo dos quilombolas, tendo em vista que o apoio organizacional oferecido por essa entidade contribui de maneira significativa para a conquista de seus direitos sociais, porque todas essas ações mencionadas são de extrema necessidade para a sobrevivência e a permanência do povo quilombola em seu território. Quando existe o envolvimento das diferentes gerações na luta por sua existência, há aprendizagem e ensinamentos. Por isso, ações em benefício do fortalecimento das múltiplas gerações ampliam os conhecimentos quilombolas e fortalecem a tomada de consciência de sua realidade.

Nesse contexto, os conhecimentos constituídos por meio dos movimentos e entidades quilombolas são saberes do cotidiano, das experiências de vida que têm sentido e significado para seu povo, uma vez que conhecimentos constituídos dentro da realidade socioespacial quilombola contribuíram com o processo de resiliência de sua gente com relação aos meios de dominação e exploração.

Dessa forma, o povo Matão reconhece e valoriza as oportunidades de aprendizagem nas organizações sociais quilombolas. As experiências educativas realizadas nas organizações sociais são relevantes para o processo de empoderamento de seu povo, uma vez que as vivências educativas possibilitam aos jovens a partilha de saberes individuais e coletivos construídos em sua realidade territorial.

[...] ainda ontem eu estava dizendo: a gente tem que levantar a cabeça, porque até hoje ainda tem gente com racismo com a gente. E é com os estudos que a gente consegue ver essas coisas. Não só lá fora que a gente vai conversar sobre isso, tem que ser aqui dentro. Dentro da nossa comunidade, a gente tem que ver e se organizar para enfrentar essas coisas que ainda acontece (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

A quilombola Carolina compartilhou entender que o racismo contra o seu povo ainda existe e é por meio de estudos que os quilombolas podem conseguir enfrentar e superar as situações de desvalorização e exploração de seu povo. Ela também evidencia a relevância dos debates educativos que ocorrem na comunidade, sem ignorar a potencialidade das discussões em outros espaços. Para Carolina, é importante compreender que dentro da comunidade também é necessário refletir e pensar os enfrentamentos e lutas da existência quilombola.

Considerando essa conjuntura, é importante entender que o estudo do território, ancestralidade, cultura, identidade e história permite o fortalecimento das futuras gerações a continuar a resistir aos mecanismos de dominação e exploração que ainda demarcam situações de desvalorização e silenciamento dos saberes e fazeres de seu povo. Ao compreender essa perspectiva, é notória a construção dos saberes quilombolas nas organizações sociais e nos movimentos quilombolas.

Logo, essas construções de saberes dentro das entidades contribuem de maneira significativa para a busca dos direitos sociais da comunidade do Matão, pois, através da cosmovisão de sua realidade, o povo quilombola partilha de saberes e fazeres que foram invisibilizados mediante a propagação dos conhecimentos eurocêtricos colonizadores. Assim, essas experiências educativas demarcam o potencial dos saberes geográficos quilombolas na perspectiva afirmativa da identidade territorial do povo do Matão. “[...] todos os conhecimentos são socialmente construídos – isto é, eles são o resultado de práticas socialmente organizadas envolvendo a mobilização de recursos materiais e intelectuais de diferentes tipos, vinculadas a contextos e situações específicos” (SANTOS, B., 2006, p. 24).

Nessa lógica de pensamento, é coerente afirmar que os saberes geográficos quilombolas são constituídos de experiências educativas específicas em que emergem das lutas, da resistência e da resiliência do seu povo. Consequentemente, é possível compreender que os saberes possuem a sistematização da leitura da realidade socioespacial quilombola.

Porém, não são conhecimentos únicos, até porque “Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos” (SANTOS, B., 2006 p. 44). Nesse sentido, compreendo que os conhecimentos geográficos quilombolas possuem potencialidades e heterogeneidades de saberes e fazeres, os quais são constituídos por meio de vivências individuais, coletivas e intergeracionais.

Desta feita, esses conhecimentos se configuram como oportunidade de romper com os conhecimentos cristalizados de viés eurocêntrico dominantes. Nesse panorama, saberes

geográficos são essenciais para a formação cidadã e emancipatória do povo quilombola. Logo, as experiências de aprendizagem no movimento e na associação oferecem a oportunidade ao povo do Matão de aprofundar seus saberes e fazeres.

Portanto, é importante ressaltar que os conhecimentos construídos nessas organizações têm como referencial a história e cultura ancestral quilombola. Os protagonistas do debate coletivo na organização comunitária do Matão e na AACADE têm como fundamento as experiências de vida de seu povo. São conhecimentos que traduzem o contexto sociocultural quilombola numa perspectiva emancipatória. Ademais, haveria maior probabilidade de refletir sobre sua realidade. No entanto, para os latifundiários, seria prejuízo perder a oportunidade de explorar a força de trabalho das futuras gerações.

Eu ouvi um ali dizendo: – É, hoje ninguém quer mais trabalhar, essa mocidade de hoje. Aí estava passando os carros dos colégios. Ele disse: – olha, está vendo o que querem? A mocidade de hoje tudinho vagabundando, não querem trabalhar mais, não é como antigamente. Eu falei: - você está dizendo isso por quê? Esses daí é que estão certos. Esses meninos tudinho que vão nesse carro. Tudinho cheiroso, bem trocado de roupa, vão tudinho estudar. Eles estão muito mais melhor do que eu e você. Porque nem eu e nem você estudamos. A gente trabalheamos foi muito alugado aos outros. Eu hoje estou aqui é aleijado da coluna, foi o que ganhei. Eles é que tão certo não querer trabalhar em fazenda de ninguém e nem puxar saco de ninguém. Para não passar pelo que a gente passou. Tem muita gente ainda ignorante. [...] Eu não estudei, mas sei o quanto o estudo é bom. Ele fechou logo a cara, principalmente porque ele trabalha na fazenda dos outros. Deus sabe o que faz, imagine se um cristão desse fosse fazendeiro? (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Benedito expõe em sua narrativa a difusão das ideias alienantes para com o povo negro. A memória dele também evidencia que, embora não tenha a formação escolar, compreende a importância do conhecimento institucionalizado para a formação de seus descendentes. Ele também demonstra em sua narrativa que entende as oportunidades promovidas pela Educação na vida das crianças e jovens da comunidade.

Nessa memória de Benedito, também é possível compreender como os discursos de inferioridade étnico-racial foram difundidos e internalizados por pessoas negras, pois o objetivo da classe colonizadora era disseminar o ideal de que o negro tivesse o “[...] corpo de pobre, mas a cabeça de rico” (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020). Ou seja, a “consciência ingênua”⁶⁶ de que o seu povo tinha que permanecer no sistema de exploração sem condições

⁶⁶ “A consciência ingênua [...] se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, 1982a, p. 138).

de mudanças. Obviamente, essa ideia ressoa as estratégias do projeto de nação da “democracia racial”.

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: [...]eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”, da operatividade do “sincretismo” religioso; à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora (NASCIMENTO, 2016, p. 93).

Essa perspectiva de “democracia racial” busca reforçar os métodos de exploração que ainda permanecem nos discursos dominantes, haja vista que o “sepultamento” das práticas sociais e culturais africanas viabiliza a ignorância de que no Brasil não existe racismo e/ou processos de exploração do povo negro.

A democracia racial brasileira talvez exista, mas em relação ao negro inexistente. As manifestações preconceituosas são tão fortes que, por parte de nossa intelectualidade, dos nossos literatos, dos nossos poetas, da consciência nacional, vamos dizer, somos tratados como se vivêssemos ainda sob o escravismo (RATTS, 2006, p. 94-95).

Esse mesmo entendimento do autor também é referido por meio das memórias e histórias ancestrais do Matão. Quando é mencionada a questão do acesso à Educação, as narrativas quilombolas corroboram o pensamento de Ratts (2006). É notável a insistência da exclusão do negro na constituição territorial hegemônica porque “[...] não tiveram acesso ao controle dos meios de produção e foram forçados a subordinar a produção de suas subjetividades à imitação dos modelos culturais europeus” (QUINTERO; ELIZALDE, 2019, p. 06).

Desse modo, são amplas as dificuldades da autenticidade quilombola na constituição socioespacial brasileira, pois as imposições dos modelos culturais europeus, bem como da negação da trajetória de vida quilombola, verbalizam ações de controle e dominação da sociedade hegemônica para com a população quilombola. Porém, esse contexto pode ser desvelado caso os estudantes quilombolas tenham acesso a uma Educação Geográfica na

perspectiva libertadora, como defende Freire (1987), em que o aluno questione sua realidade e compreenda que tem condições de transformar o lugar onde vive.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. [...]. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, nesse reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1987, p. 35).

Considerando que essa perspectiva de Educação libertadora no estudo das “Geografias de quilombos” fomentam o rompimento de discursos de exclusão e o silenciamento dos saberes geográficos do cotidiano do povo quilombola, para emergir das ideias colonizadoras⁶⁷, porém, é viável que as futuras gerações tenham acesso a uma Educação Geográfica que contemple as relações étnico-raciais do seu lugar. Como consequência, o estudante poderá reconhecer e agir na realidade concreta a que seu povo é pertencente, e não mais reproduza os discursos e ideias dominantes.

Diante do exposto, é viável considerar que as histórias de vida quilombolas são meios de educar numa perspectiva libertadora, “[...] para não nos tornemos seres “pobres e vazios” (CANDAU, 2019, p. 126). Sem as memórias ancestrais, as futuras gerações quilombolas não terão oportunidade de conhecer as singularidades e concepções constituintes de sua constituição identitária territorial, já que:

[...] reapropriação é sempre específica e o sentido que ela confere aos acontecimentos familiares memorizados é irredutivelmente singular, idiossincrático. Em uma lógica de diferenciação e autonomização, essa reapropriação permite o indivíduo elaborar e logo narrar sua própria história, que será confrontada com a de outros membros da família, assim como a norma coletiva familiar. [...] Ao mesmo tempo em que constrói sua identidade pessoal por uma totalização provisória de seu passado, o indivíduo realiza, portanto, a aprendizagem da alteridade (CANDAU, 2019, p. 141).

Quando existe a reapropriação das memórias ancestrais quilombolas, não implica afirmar que haverá a reprodução dos atos e pensamentos da ancestralidade quilombola.

⁶⁷ Que tinha por finalidade “una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo” (QUIJANO, 1992, p. 11).

Entretanto, viabiliza o confronto das ideias impostas pelas narrativas hegemônicas dominantes com as das pessoas que vivenciaram as situações do espaço vivido.

Portanto, ao analisar as memórias ancestrais do Matão, ratifico que elas traduzem a leitura de mundo vivido pelos quilombolas por uma cosmovisão de dentro da comunidade para o mundo. Logo, considero que essas memórias são referências relevantes para refletir sobre a espacialidade quilombola. Mesmo que se sobressaiam recordações de sofrimento e dor, essas histórias de vida possibilitam a compreensão dos conhecimentos geográficos necessários à sobrevivência e existência de sua gente. No próximo capítulo, serão apresentadas histórias de vida quilombolas que descrevem os saberes geográficos utilizados pelo povo do Matão para existir e resistir ao contexto da fome, às explorações de trabalho, ao racismo, ao sexismo e à violação de seus direitos sociais.

CAPÍTULO V

HISTÓRIAS ANCESTRAIS DO POVO DO MATÃO-PB: SUBMERSÃO NAS GEOGRAFIAS DE QUILOMBOS

Eu não dei mais estudo aos meus filhos porque não tive condições. Só sei que trabalhei muito no lugar das meninas para elas estudarem. O pai delas, com ignorância, e também dava muito ouvido os homens que **colocava terra**, porque por ele os filhos de pobre e negro não era pra estudar. Eu digo, minha filha! Essas criaturas hoje se não soubesse de nada eu não sei o que era delas. Porque estamos num tempo que o estudo é tudo, a leitura é coisa muito boa. Uma pessoa que não sabe ler é cego. E muita gente se aproveita de gente que é cega (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Recorri a esta narrativa da quilombola Ciata como epígrafe para abrir este capítulo por remeter à compreensão-interpretação que emergiu das memórias escolares quilombolas. Esta narrativa descreve as dificuldades e os preconceitos que a quilombola precisou enfrentar para oportunizar a formação escolar a suas filhas. Ela também relata que havia pessoas que tentaram convencer seu esposo a impedir que suas filhas estudassem. Mas, por compreender a importância da Educação escolar para a vida de seu povo, Ciata lutou para que elas tivessem acesso aos conhecimentos institucionalizados.

O contexto apresentado na memória de Ciata atravessa a realidade de acesso à escola da maioria dos quilombolas. Assim como na narrativa de Ciata, os demais entrevistados descrevem as dificuldades e limitações de acesso aos conhecimentos escolares. Porém, também identifiquei nas histórias de vida que a maioria dos entrevistados vivenciou em seus cotidianos práticas educativas não escolares relevantes para a constituição dos saberes e fazeres quilombolas.

Além disso, as memórias do povo do Matão compartilham momentos difíceis, já que a maioria da população foi obrigada a conviver com as perversidades da exploração da força de trabalho, com a fome e ainda com a negação de ações políticas, sociais e econômicas. Essas experiências constituem conhecimentos geográficos significativos para compreender o processo de construção socioespacial quilombola. As histórias de vida evidenciam os saberes e fazeres utilizados como estratégias de sobrevivência quilombolas. Observei que as memórias dos quilombolas são emersas de conhecimentos geográficos de resistência e sobrevivência, bem como de fazeres que auxiliaram a se apropriar do espaço vivido como caminho de existir e ressignificar as dificuldades presentes no cotidiano do povo do Matão.

É importante reafirmar que o espaço é a expressão concretamente edificada das histórias de vida e, como tal, materializa os resultados das formas de sociabilidade existente. É também adequado perceber que o espaço, sendo resultado, pode-se mostrar como o palco que é construído pelas ações humanas, e que serve como sustentáculo para os acontecimentos, mas tem uma dinamicidade expressa por meio de possibilidades e dificuldades que trazem para a vida humana (CALLAI, 2012, p. 77-78).

Na esteira desse pensamento, corroboro o posicionamento de Callai (2012) quando ela considera que o espaço geográfico é constituído pelas ações humanas e a partir dele é possível compreender a dinâmica da vida humana. Sendo assim, não é um erro ignorar as memórias de dificuldades do povo do Matão, pois é por meio delas que se pode compreender como os quilombolas lidavam com os problemas dentro do seu espaço geográfico. Nesse sentido, é fundamental conhecer as histórias de vida que expressam os meios e as formas de luta e sobrevivências nos períodos de maior dificuldade para o povo do Matão se manter e existir em seu território.

[...] hoje eu sei que o que passei na minha vida foi uma lição que aprendi muito, mas olhe, não quero que meus filhos passe o que passei e Deus defenda que meus netos passe o que passei nessa vida. Deus me livre três vezes das humilhação que meu filho passou meu neto passar. Deus me livre as humilhações que eu passei querendo que meus filhos passassem (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Diante do contexto socioeconômico vivido, a quilombola Carolina afirma que suas experiências de vida as ensinaram a compreensão sobre o que é humanidade. Todavia, a quilombola considera que o sujeito não precisa viver no contexto de fome nem é necessário vivenciar humilhações para entender a realidade de sua gente.

Torna-se evidente que a quilombola tem conhecimentos, configurando-se experiências significativas as quais ensinam as diversas gerações a reconhecer o seu valor. Desse modo, as experiências de vida são educativas, apresentando os conhecimentos geográficos praticados e vividos na realidade do quilombo.

Diante do exposto, este capítulo tem o objetivo de apresentar as memórias e histórias de quilombolas que constituem conhecimentos geográficos na realidade do Matão. Evidencio os saberes geográficos do povo do Matão, nos quais a “*Geografia da Fome*”⁶⁸ se fez presente no

⁶⁸ Para sustentar teoricamente as interpretações e análises das experiências de vida quilombola com a fome, foi fundamental o estudo de Josué Castro (1984), pois esse autor fez o mapeamento da fome no Brasil, que foi publicado no ano de 1946. Porém, suas análises também contribuem na atualidade para compreender os efeitos e causas da fome na vida do povo negro. Assim, ele se torna relevante para o estudo das narrativas do Matão, pois

cotidiano quilombola. Além disso, busco refletir sobre as potencialidades educativas da Educação Geográfica na perspectiva das *Geografias de quilombos* por meio de unidades temáticas, nas quais destacam-se conhecimentos geográficos utilizados na luta por sobrevivência em meio ao contexto da fome.

A fome — eis um problema tão velho quanto a própria vida. Para os homens, tão velho quanto a humanidade. E um desses problemas que põem em jogo a própria sobrevivência da espécie humana, a qual, para garantir sua perenidade, tem que lutar contra as doenças que a assaltam, abrigar-se das intempéries, defender-se dos seus inimigos (MAYER, 1980, p.5).

Como afirma Mayer (1980), a fome é histórica e demarca as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais. Esse contexto também é confirmado nas lembranças da quilombola Carolina: “[...] Dormir com fome e sonhar que está comendo e se acordar tremendo de fome, de você olhar pra os quatro cantos da parede e você ter apenas a **forma** com água e o sal. E não ter nada para você comer. É triste! (Silêncio e lágrimas)” (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

A narrativa da quilombola expressa alguns dos momentos difíceis de se manter existindo enquanto ser humano, pois a fome a que a maioria do povo foi submetido configura-se como um ato de desumanidade. Esse contexto também se assemelha ao que viveu a escritora negra Carolina de Jesus. No seu livro *Quarto do despejo*, a escritora apresenta situações de fome muito similares ao que o povo do Matão vivenciou em seu território.

Considerando que a alimentação é algo necessário para se manter vivo, é um direito garantido na Emenda Constitucional nº 64, que incluiu a alimentação entre os direitos sociais, fixados no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. Porém, as memórias quilombolas expõem como esse direito foi negado para a maioria de sua gente.

Isto ilustra a importância de ressaltar a garantia dos direitos sociais do povo quilombola e destacar a relevância dos conhecimentos geográficos como estratégias de sobrevivência quilombola. Logo, este capítulo apresenta as narrativas de homens e mulheres do Matão que precisaram ressignificar o modo de viver e se apropriar dos conhecimentos da Geografia do lugar para se manter existindo. As necessidades primárias de sobrevivência humana emergiam

apresentou a necessidade do debate da fome no país numa perspectiva contra-hegemônica. Seus estudos têm consonância com as experiências de fome do povo do Matão. Logo, o contraponto entre as *Geografias de quilombos* e a “*Geografia da fome*” contribui para a compreensão da realidade socioespacial quilombola.

em várias situações e estruturas de sua existência, tais como alimentação, moradia e vestimentas.

A partir disso, ressalto que não interpretei as histórias de vida na perspectiva de romantizar as experiências narradas, tão pouco de colocar em tela a autocompaixão dos quilombolas, mas, sobretudo, apresentar a realidade socioespacial tal qual foi vivenciada pelo povo do Matão. Isto porque as histórias de vida expõem lembranças de dor e sofrimento que são constituídas de conhecimentos geográficos fundamentais para entender o processo de luta por sobrevivência em território demarcado pelo elemento da fome. Nessa senda, o intuito dessa seção foi descrever essas memórias, cuja maioria expõe os processos educativos (escolares e não escolares), bem como o contexto socioespacial (da fome), os quais resultam na constituição das *Geografias de quilombos*.

Portanto, é relevante apresentar as histórias de vida ancestrais quilombolas como possibilidade de referência para a Educação Geográfica antirracista, que dialoga com a cosmovisão negra e se faz presente no cotidiano quilombola, pois suas experiências emergem da força da existência negra e, conseqüentemente, são constituídas de saberes geográficos de enfrentamentos e de estratégias de sobrevivência. Por isso, no tópico seguir, são descritas as narrativas que delimitam o contexto socioespacial que constitui *as Geografias de quilombos* na perspectiva da sobrevivência e da resiliência, já que as memórias e histórias de vida do Matão expõem os conhecimentos geográficos utilizados para se reinventarem em sua espacialidade para existir, resistir e permanecer em uma realidade de diáspora negra da fome.

5.1 Contexto socioespacial quilombola e as Geografias da sobrevivência

Ao analisar as histórias de vida dos entrevistados, identifiquei as dificuldades financeiras que a maioria da população do Matão vivenciou no período em que a comunidade não tinha o reconhecimento de Comunidade Remanescente de Quilombo, haja vista que a maioria de seu povo dependia das terras dos fazendeiros para desenvolver a agricultura, principal atividade econômica da comunidade.

Desse modo, a obrigação de trabalhar nas terras dos coronéis para assim poder sobreviver estava intrinsicamente relacionada à necessidade de obter a alimentação mínima para seus familiares. O pouco que se consegue com serviços prestados aos fazendeiros era unicamente destinado a comprar alimentação. Nesse período, “[...] era muita fome. Para você ver, a gente trabalhava o dia todinho ao dono da fazenda para ver se arruma o que comer no

outro dia. O dinheirinho que a gente recebia só dava para ficar na venda do fazendeiro e mal dava” (Firmina, entrevista narrativa, em agosto de 2021).

O depoimento de Firmina descreve como a exploração da força de trabalho negra era intensamente explorada pelos fazendeiros, uma vez que havia a desvalorização financeira da mão de obra negra, em consequência do processo de escravidão brasileiro. A ideia da classe hegemônica era a de que o negro tinha por obrigação servir ao branco e isso permaneceu presente nas relações de trabalho após a abolição.

[...] os antigos libertos, os ex-escravos tinham de optar, na quase totalidade, entre a reabsorção no sistema de produção, em condições substancialmente análogas às anteriores, e a degradação de sua situação econômica, incorporando-se à massa de desocupados e de semi-ocupados da economia de subsistência do lugar ou outra região (FERNANDES, 2008, p. 31-32).

Esse contexto descrito por Florestan Fernandes também foi testemunhado pelo povo do Matão. Foi narrado que o povo negro não teve oportunidade de ampliar suas formas de produção econômica. Havia a necessidade de se submeter às condições de trabalho oferecidas pelos fazendeiros como meio de sobrevivência. A dominação das terras prevalecia como meio de continuidade da exploração da mão de obra negra. Com isso, a maioria do povo do Matão foi obrigada a aceitar as formas de trabalho impostas pelos coronéis da região.

Para além da sujeição de terras, o povo do Matão precisou enfrentar as injustiças sociais impactantes por mal gerenciamento das políticas públicas, como descrevem as memórias de Carolina sobre a realidade da fome vivenciada nos anos de 1998 e 1999, quando o Governo Federal criou o Programa Nacional de Combate aos Efeitos da Seca no Nordeste⁶⁹.

[...] Foi tanta fome de aparecer uma **cachorra magra**, eu não sei se você ouviu falar, era um projeto do governo para cavar barragem. A gente recebia um dinheirinho e ganhava uma feirinha, com o feijão cheio de **guguí**, um pacote de bolacha 13 de maio, o fubá fedia e a rapadura amargava. As filas para receber essa feira eram grandes, sem fim. Era tão triste nesse mundo. Era ajuda do governo para a gente **escapar** (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

⁶⁹ O objetivo do referido programa era “Prestar assistência às populações afetadas pela seca, através da ampliação da oferta de água, alimento e renda aos trabalhadores, incluindo ações emergenciais nas áreas de educação e saúde, antecipando ações de caráter permanente, sobretudo na área de capacitação para a convivência com as características climáticas do Nordeste” (SUDENE, 1998, p. 07).

A quilombola Carolina, ao recordar do período em que passou fome, descreve como eram os alimentos oferecidos pela “**cachorra magra**”⁷⁰. Essa ação de assistência social oferecia alimentos de péssima qualidade e uma pequena ajuda financeira pelo trabalho realizado em limpeza de açude, na construção de pontes e estradas em benefício majoritariamente para as terras dos fazendeiros. Essa ação também ficou popularmente conhecida como o *Programa das Emergências*.

Diante disso, é possível identificar nas histórias de vida que as ações governamentais desse período para com o quilombo não atendiam às necessidades de sobrevivência da comunidade. Os programas oferecidos pelo Estado não eram direcionados a atender as necessidades de sobrevivência quilombola, mas, sobretudo, contemplar os interesses dos grupos majoritários de poder no Brasil. “[...] Os maiores beneficiados pelo programa sempre eram os donos das grandes propriedades” (SILVA, A., 2017, p. 38). Isso também foi confirmado nas narrativas quando os quilombolas abordam a falta de igualdade de direitos nas ações políticas.

O não cumprimento das ações das políticas públicas para com o povo quilombola dificultou ainda mais a liberdade e a sobrevivência do povo do Matão no período em que os fazendeiros detinham influência na política local e regional, tendo em vista que as oportunidades de assistência social não existem para o povo quilombola. Consequentemente, a fome foi muito intensa na vida dos quilombolas.

Esse contexto confirma como historicamente a mão de obra negra foi e ainda é desvalorizada na sociedade brasileira. A realidade vivenciada pelo povo do Matão exemplifica o reflexo das perversidades provocadas pelo processo de escravidão do povo negro no Brasil. Além disso, por meio das narrativas, é possível entender como os latifundiários estruturaram os mecanismos para que o povo quilombola dependesse da sociedade escravocrata.

[...] sociedade escravocrata só preparou o escravo e o liberto para os papéis econômicos e sociais que eram vitais para o seu equilíbrio interno. No restante, prevaleceu a orientação de impedir todo florescimento da vida social organizada entre os escravos e os libertos, por causa do temor constante da “rebelião negra” [...]. Por isso, todas as formas de união ou de solidariedade dos escravos eram tolhidas e solapadas, prevalecendo a consciência clara de que só através da imposição de condições anômicas de existência seria possível conseguir e perpetuar a submissão dos cativos e a dependência fundamental dos libertos (FERNANDES, 2008, p. 73).

Então, considerando as histórias de vida do povo do Matão e a afirmativa de Florestan Fernandes (2008), confirmam-se os obstáculos que o povo negro precisou superar para existir,

⁷⁰ Nomenclatura adotada pelo povo que era assistido pelo programa.

assim como comprovam como a sociedade escravocrata impediu o acesso do povo negro aos avanços econômicos e sociais no Brasil. Nesse contexto, é possível compreender que a fome não é algo natural na vida do povo negro. Como comprova Josué de Castro, a fome existe no Brasil e é consequência do processo de colonização. Por isso, as lembranças de fome do povo do Matão são intensas, pois ele foi atingido diretamente pelos meios de dependência dos colonizadores. De acordo com Josué de Castro (1984, p. 24):

A fome, no Brasil, é consequência, antes de tudo, do seu passado histórico, com os seus grupos humanos sempre em luta e quase nunca em harmonia com os quadros naturais. Luta, em certos casos, provocada e por culpa portanto da agressividade do meio, que iniciou abertamente as hostilidades, mas quase sempre por inabilidade do elemento colonizador, indiferente a tudo que não significasse vantagem direta e imediata para os seus planos de aventura mercantil.

Nesse sentido, é evidenciado que a fome fez parte das estratégias colonizadoras no Brasil, pois as histórias de vida do povo do Matão confirmam o estudo de Castro (1984), a apontar que a fome se fez presente na vida da maioria dos brasileiros e ainda existe. Por meio das entrevistas, identifiquei como esse contexto de fome foi doloroso e perverso na vida dos quilombolas. A fome foi algo que exigiu do povo do Matão construir relações íntimas e respeitadas com os recursos que o território quilombola oferecia, em virtude de que as formas de exploração e controle econômico promovidas pelos fazendeiros colocaram os quilombolas em situações de extrema carência financeira.

[...] meus filhos pequenos chorando atrás de mim para comer. Um dia eu disse: - meu filho, não tem o que comer! Isso me dói até hoje (lágrimas). O que tem é um punhadinho de farinha. O que a gente fazia? Pegava aquele punhadinho de farinha, colocava água e açúcar, aí inchava, a gente comia que ficava de bucho cheio. Mas meu pai aconselhava: - vocês não comam farinha com água que dá bucho inchado. Mas era como a gente **tapeava** a fome (Silêncio) (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Ciata expõe em sua narrativa como a falta de alimentos para a sua família repercute em memórias de ressentimento. Por meio delas, a quilombola menciona os saberes utilizados para burlar a falta de comida dentro de sua casa. Ela relata que a água foi bastante agregada para dar mais volume aos alimentos. Todos os entrevistados que relataram o saber viver com a fome mencionaram como era importante o uso da água para avolumar a comida.

[...] Quando a gente chegava para comer, mãe comprava quatro pães; naquele tempo, a fome era grande. Aí tirava o leite de cabra, fervia. Colocava os pães cortados dentro da panelinha com leite, deixa lá, quando a gente chegava para almoçar, estava ensopado aquele pão. Em tudo que a gente ia comer se colocava água. Se tinha bolacha seca, colocava água, na farinha colocava água, se tivesse um pão a gente deixava na água ou no leite, quando tinha, sabe? (Firmina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Firmina relatou vivências com a fome semelhantes às vivenciadas por Ciata, que se utilizava da estratégia de adicionar água ou leite nos alimentos com o objetivo de aumentar a quantidade da comida. Apesar de que, ao adicionar o leite de cabra, também garantia uma melhor nutrição, a principal finalidade era burlar a fome, pois as pessoas ficavam com a barriga cheia, mas isto não supria os nutrientes necessários para o corpo.

A minha filha mais velha deu **vertigem** de fome. Eu corri na casa de minha vizinha, pedi pimenta do reino para fazer **o caldo da caridade**. É uma papinha bem fininha. Pisava a pimenta do reino, aí botava um pouquinho de água para ferver. Você vai soltando um punhadinho de farinha de pouquinho e vai mexendo. Aí fica um caldinho bem fininho. Nesse tempo, eu estava no meu roçado. Quando olhei a menina no chão. A menina passou o dia sem comer. De noite, não tinha comida. Ela era uma menina, não aguentava a fome que eu aguentava (silêncio, lágrimas). Eu não sei como eu aguntei (silêncio). Eu não tinha o que dar, mas arranquei umas folhas de **imburana**, enfraguei e botei no nariz dela para ela cheirar. Eu **sustentei** ela. Trouxe ela para casa nos braços. Mas também depois desse dia não deixei ela ir mais para roçado e nem trabalhando alugado. O problema dela, minha filha, não foi doença, foi fome (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Essa recordação de Ciata exemplifica mais um dos meios de sobrevivência do povo do Matão, pois a falta de uma alimentação adequada causava desmaios tanto em crianças como em adultos que exerciam atividades de grande esforço físico nos afazeres cotidianos. Consequentemente, surgiu a necessidade de utilizar os conhecimentos ancestrais quilombolas de como revigorar as energias para suportar a fome, assim como prestar socorro aos que apresentava insuficiência de nutrientes. Logo, é possível entender que os conhecimentos ancestrais quilombolas foram bastante significativos nesse processo de reposição alimentar. Para isso, o *caldo da caridade* foi bastante utilizado como forma de revigorar as energias.

Diante desse contexto narrado, é importante refletir que as memórias da fome estão encravadas nas histórias de vida de muitos do Matão, bem como em outras realidades. Como descreve a escritora Carolina de Jesus (1993, p. 39): “As crianças sorrindo vendo a comida ferver nas panelas. Ainda mais quando é arroz e feijão, é um dia de festa para eles”. Essa narrativa descreve uma das circunstâncias que também foram vivenciadas pelos quilombolas: os alimentos essenciais na composição da cesta básica brasileira eram consumidos em algumas

ocasiões comemorativas raras ou quando estavam com problemas de saúde. “Aqui nesse tempo ninguém nem sabia o que era macarrão, arroz. Naquele tempo, se comia um carço de arroz quando era dia de festa. Ou no meio da semana se adoecesse um em casa. Mai se não fosse isso, ninguém sabia o que era arroz e macarrão não” (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Tanto a narrativa da autora Carolina de Jesus como a da quilombola Ciata abordam as circunstâncias que lhes foram impostas pela fome, as quais obrigavam a restrição de alguns alimentos básicos no cotidiano. Essas memórias evidenciam como o acesso à nutrição alimentar era restrito para o povo negro no território brasileiro. Por isso, no quilombo do Matão, ocorrem muitos casos de mortalidade infantil em decorrência da desnutrição.

[...] Mai minha Nossa Senhora! Tantos meninos que tive, mas só criei esses três. Minha filha, para criar esses três foi luta, viu!? Foi Deus mesmo que ajudou. Mas tudo doentinho, quando chegava **reima de dente**, para nascer os dentinhos. Batinha uma **escorrência**. A gente fazia de tudo, mas morria. Cada meninão de seis, sete, oito, nove meses morria. Eu ficava muito triste. A pessoa ter eles e não criar... (Silêncio) (Menininha, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Menininha, ao recordar o período de maternidade, relata a dificuldade de criar seus filhos em meio ao contexto da fome, uma vez que, no período do nascimento dos dentes, os bebês necessitam de uma alimentação apropriada para se fortalecer. Contudo, como descreve a quilombola, a “*reima de dente*” era o período em que perdia seus filhos, devido à falta de nutrientes de que as crianças precisavam para resistir às reações da dentição. Essa memória de Menininha é atravessada também pelo contexto de fome discutido por Josué de Castro (1984), que apresenta o problema da desnutrição no Brasil.

A desnutrição é responsável pela alta taxa de mortalidade infantil e pela evasão escolar: menos de 10% dos alunos matriculados no primeiro ano atingem a oitava série do ensino fundamental. A desnutrição é causada pela falta de alimentos, dificuldades econômicas e desconhecimento dos princípios de alimentação balanceada. Uma criança de quatro anos da classe A (isto é, das camadas ricas da população, lembro eu), diz a revista, é em geral, 9,19 centímetros mais altas que uma da classe B (isto é, das camadas populares, lembro eu) e seu peso é superior (CASTRO, 1984, p. 21).

A desnutrição atinge diretamente o povo negro, haja vista que a desvalorização salarial e a ausência de oportunidades para o povo negro ocasionaram a falta de comida para muitas crianças. O povo do Matão também foi inserido nessa realidade, pois foi obrigado a lidar com a dor da perda de muitos de seus filhos por não ter condições de oferecer uma alimentação

adequada. Diante desse contexto, as narrativas do Matão, assim como o estudo da “*Geografia da fome*”, expõem as mazelas que a desigualdade socioeconômica provoca na vida das classes subalternas no Brasil.

Por essa razão, compreendo que as vozes quilombolas são coletivas, pois elas representam os subalternos, os marginalizados que também têm a necessidade de comer, de falar, de existir e resistir aos meios de dominação e exploração da força de trabalho. Ainda sobre esse contexto, a quilombola Ciata também compartilhou lembranças que exigiam força e coragem. A necessidade de sobrevivência a obrigava a enfrentar o trabalho com fome, pois em várias narrativas é relatado que “[...] nessa noite, eu não tinha jantado, mas no outro dia tinha que ir trabalhar [...]” (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Essa afirmativa também representa a realidade de várias mulheres do Matão, que foram obrigadas a superar seus próprios limites físicos e psicológicos para conseguir trabalhar nas terras dos fazendeiros, na tentativa da sobrevivência de sua família. Consequentemente, a luta pela sobrevivência do povo quilombola é descrita em todas as entrevistas e é possível identificar a força e a coragem das mulheres do Matão ao narrarem situações de risco de vida em seus trabalhos.

Eu trabalhando alugado, minha filha mais velha ficava com os meninos pequenos. Eu estava apanhando fava lá em seu Neco. Eu disse a um dos meus filhos homens graudim: - vamos ajudar mamãe apanhar fava? Só sei que a gente foi. A fava carregada, toda seca, não tinha folha, a folha já tinha caído. Assim, a gente rapidamente enchia os **seios do roçado**. Mas a gente estava com uma fome danada. Nessa noite, eu não tinha jantado. Os meninos tinham comido um punhadinho de farinha sem sal, sem açúcar, sem nada. Mulher, quando a gente chegemos mais para frente, minha filha do céu! Tinha tanta abelha. Chega estava assim o paio e o mel chega estava **alumando**. A gente comeu tanto mel. Sentei assim, afastei com a mão. Aí eu ainda disse assim: - **oxente!** E o que houve com essas abelhas que morreram tudinho? Minha filha, e não tinha sido do veneno? Elas tinham sido envenenadas. A gente comemos o mel todinho, que nem almoçar a gente quis. O dono da terra disse que foi de noite com o veneno e aguou elas. Morreu tudinho, não ficou uma. Foi a felicidade minha e de meu filho. Acho que as capas delas por serem muitas. E ele colocou só por cima, acho que o veneno não chegou no mel, pela quantidade das capas. Minha fia, a gente já passou por uma coisa nesse mundo (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Ciata, ao lembrar de suas memórias de trabalho, traz à tona como o elemento da fome presente em seu cotidiano a obrigava a realizar ações e atitudes impulsivas na tentativa de saciar a fome. Isso algumas vezes a colocava em situações de risco. Como foi narrado ao descrever a experiência em que ela e seu filho comeram o mel de uma colmeia que havia sido envenenada.

Essa memória da quilombola me faz lembrar a narrativa da escritora Carolina de Jesus (1993), que também vivenciou com seus filhos os impulsos causados pela fome. Sua família também comeu produtos sem ter a certeza das condições sanitárias dos alimentos encontrados no lixo. Portanto, a memória da quilombola, bem como a narrativa da escritora, engendram reflexões de como a falta de comida acarreta ações imediatas de sobrevivência, submetendo muitas vezes os sujeitos a ignorar as consequências de ingerir alimentos contaminados.

Embora essas memórias da fome contemplem lembranças dolorosas, identifiquei que os conhecimentos de sobrevivência são mantidos e praticados pelo povo do Matão na atualidade. A exemplo do conhecimento dos benefícios e de como fazer o *caldo da caridade*, que ainda é utilizado como suplemento alimentar. Como acrescentou a quilombola: “[...] hoje em dia, ainda tomo o caldo da caridade. Ele é forte. Quando a pessoa está se sentido franca, com fastio, pode tomar. Ele é bom. E você quer ver ele ficar gostoso de você picar umas folhinhas de coentro nele” (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Nesse panorama, são apresentados as práticas e saberes de resistência e sobrevivência quilombolas, os quais não foram apagados dentro da comunidade. Na vida cotidiana, os conhecimentos e fazeres permanecem e fortalecem a continuidade do povo do Matão, já que essas práticas ancestrais de sobrevivência reverberam no saber viver em comunidade, ou seja, são memórias que educam gerações.

Portanto, é possível afirmar que o povo do Matão preserva em suas memórias conhecimentos ancestrais que contribuíram com o processo de resistência e existência de seu povo. A partir disso, ressalto a relevância das histórias de vida ancestrais do povo do Matão como arquivos indispensáveis para compreender e conhecer as referências de conhecimentos específicos da Geografia vivida e praticada dentro do quilombo. As vivências são próprias do lugar e do próprio povo do Matão, as quais constituem as *geografias de quilombos*.

É possível analisar que as histórias de vida demarcam estratégias de sobrevivência coletiva de um povo que vivenciou situações e contextos socioculturais específicos de lutar contra o sistema econômico hegemônico, centrado na negação do direito de o negro viver. Assim, esses conhecimentos são fundamentais para se compreender a existência espacial do quilombola em sua realidade. Isto porque: “[...] todos os conhecimentos são socialmente construídos – isto é são resultados de práticas socialmente organizados envolvendo mobilização de recursos materiais intelectuais de diferentes tipos vinculados a contextos e situações específicos” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2006, p. 24).

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que as experiências de vida do povo do Matão constituem conhecimentos geográficos que problematizam a realidade socioespacial quilombola por um viés de valorização e reconhecimento dos elementos culturais, sociais, históricos e epistêmicos do seu povo, a viabilizar, por conseguinte, um mergulho nos conhecimentos geográficos de uma abordagem afrocentrada⁷¹, que questiona as verdades cristalizadas pela canonicidade do conhecimento geográfico europeu.

Também foram narradas memórias que tratam das dificuldades de acesso à escola, às experiências do âmbito escolar, assim como a representatividade da instituição no processo de reconhecimento e valorização da identidade territorial quilombola. Nesse sentido, no tópico a seguir, serão apresentadas as narrativas de experiências escolares que evidenciam a necessidade do estudo das Geografias de quilombos na perspectiva da Educação Geográfica.

5.2 Memórias escolares quilombolas em ambiência de resiliência

O Brasil é um país que possui em sua trajetória educativa marcas da exclusão das classes marginalizadas. Uma delas afeta diretamente o povo quilombola, que teve o acesso tardio à escola, uma vez que historicamente o espaço escolar era restrito apenas à classe dominante colonizadora. A escola pública brasileira não foi construída para atender aos interesses das classes subalternas. Com isso, o povo quilombola foi um dos que também foram penalizados pela negação do direito ao conhecimento institucionalizado.

Assim, vê-se que legalmente o Brasil excluiu o povo negro da escola pública. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, (BRASIL, 2004, p. 07). É a prova de que o país não tinha nenhum interesse em oferecer o ensino público ao povo negro. Essa falta de iniciativa dificultou o processo de alfabetização do povo quilombola. “Quando eu vim estudar... entrei na escola, já era muito grande, aprendi quase nada. Aprendi só o nome. E veja que eu tentei, viu?” (Ruth, entrevista narrativa, março de 2020). Esta narrativa confirma como o acesso à educação escolar para o povo do Matão foi tardio. Consequentemente, a dificuldades na vida adulta também contribuiu para o atraso no processo de alfabetização, pois a jornada de trabalho e a distância das escolas não favoreceram a permanência dos estudantes na escola.

Ao considerar as memórias escolares do povo do Matão, é possível afirmar que a fundação da escola pública foi excludente para com o povo quilombola. “[...] antigamente, aqui

⁷¹ “A abordagem afrocentrada é uma modificação radical do pensamento hegemônico. Ela propõe uma reorientação negra, baseada na centralidade e na urgência de uma agência negra. Ela centra em elementos culturais, sociais, históricos e epistêmicos africanos” (LIMA, 2020, p. 29).

não tinha aula, porque não tinha quem ensinasse, não tinha ninguém cursado e também nem escola tinha” (Tereza, entrevista narrativa, julho de 2021). Dessa forma, a inexistência do espaço físico dentro do território quilombola dificultou o processo de alfabetização de muitos dos entrevistados, bem como de seus familiares.

[...] Quando eu vim estudar, já foi muito tarde. Eu entrei na escola já era muito moça, aprendi pouco demais. Aprendi só o nome. E eu queria estudar, e muitos daqui também queria, mas não podia. Porque não tinha aqui, e também tinha que trabalhar. Estudar não era para nosso povo. Eu via isso e ouvia isso das pessoas que podia fazer algo por a gente (Menininha, entrevista narrativa, agosto de 2021).

A memória de Menininha confirma um dos principais impactos negativos ocasionados pela ausência da escola dentro da comunidade, visto que o alto índice de adultos e idosos analfabetos na comunidade se dá em decorrência da inexistência de uma escola em seu território. Além disso, muitos dos quilombolas em seu período de infância não tiveram a oportunidade de estudar, uma vez que o contexto econômico vivenciado exigia que as crianças trabalhassem com os pais para conseguir a alimentação. Esse contexto também demarca como as desigualdades sociais foram e ainda são determinantes na negação do direito ao conhecimento escolar.

Nesse mesmo período, também não havia recursos de material escolar disponível para os estudantes. Desse modo, as famílias não tinham condições financeiras de adquirir os recursos pedagógicos necessários para os filhos, como recordou Tereza:

Eu lembro que meus pais eram umas pessoas pobres, humilde, eles não tinham recurso e nem condição de colocar gente para estudar. Com idade de oito ano, a gente começamos a trabalhar na agricultura para ajudar a comprar comida, não porque eles não quisessem que a gente estudasse. Mas era porque não tinha escolas, a gente não tinha calçados, não tinha roupas para gente trocar para ir à escola...[...] (Tereza, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Essa memória de Tereza também atravessa a realidade da maioria das famílias constituintes das classes subalternas brasileiras, pois a necessidade do trabalho infantil para ajudar seus familiares excluem os alunos do espaço escolar, que são a maioria das crianças pobres e negras. Desse modo, percebe-se que as dificuldades financeiras foram determinantes para as oportunidades de estudos do povo do Matão. A escola pública não era para todos. E isso foi muito impactante na vida dos quilombolas. Como recordou Tereza, a falta de material escolar já eliminava a oportunidade de várias crianças estudarem.

Além disso, o povo do Matão também precisou superar as ações e atitudes racistas nesse processo de acesso ao conhecimento escolar. A ideia de que a escola não era para negros foi bastante disseminada pelos fazendeiros da região. O discurso que “[...]pobre e negro não precisava estudar” (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020) foi muito ouvido por muitos da comunidade.

A gente não tivemos infância como de agora não. A infância da gente foi muito mesquinha. Assim, a gente não tinha **liberdade para estudar**. E de primeiro a discriminação em cima do pobre, em cima do negro, principalmente pelo racismo. Era muito triste, quando a gente estava com idade de sete ano, seis ano, que a **gente deveria estar na escola**. Mas o que é que eles colocavam na cabeça de nossos pais? “Pobre pra que estudar?”; “filho de pobre não precisa estudar”; “filho de pobre não tinha condição de chegar numa faculdade”. Para essas pessoas no tempo do meu pai, no tempo de mãe e de outros e outros. Isso eles colocaram como uma coisa que não tinha jeito mesmo (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021. Grifo meu).

A quilombola Carolina, ao recordar sua infância, também relata como foi privada do acesso à escola. Os aconselhamentos que os pais ouviam foram impactantes na vida de seus filhos. Na maioria das vezes, as famílias do Matão eram desencorajadas e desmotivadas a lutar pelo direito à escola. Ao analisar a narrativa da quilombola, é possível entender que ela não concordava com esse posicionamento, uma vez que recordou com indignação que seu povo não gozava da liberdade de estudar.

Desse modo, Carolina recordou que sua vida foi marcada pelo racismo, que suas potencialidades não eram consideradas. Sua narrativa também evidencia que os fazendeiros, ao convencerem os pais acerca das decisões sobre a educação formal das crianças do Matão, garantiam que as futuras gerações permanecessem sob seu domínio. Para a quilombola, “Estudar é liberdade e liberdade é estudar” (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Nessa lógica de pensamento, a narrativa da quilombola expressa como a educação escolar tem sentido e significado para o seu povo. Quando ela considera que “*estudar*” é um ato de liberdade, entende que, por meio dos conhecimentos escolares, seu povo teria a oportunidade de emergir da realidade de exploração em que vivia.

Esse entendimento da Educação remete o que Freire (1998) trata como uma Educação libertadora. Pois por meio dessa abordagem educativa, é possível compreender a realidade socioespacial vivenciada, de se posicionar criticamente diante das problemáticas do seu mundo, capaz de promover mudanças sociais, econômicas e políticas no lugar onde sua vida acontece.

Uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE, 1998, p. 90).

Nesse sentido, a Educação defendida por Freire remete o posicionamento de Educação desejado pela quilombola Carolina, pois ela entende que, por meio da Educação, seu povo teria oportunidade de se libertar. Todavia, as memórias escolares evidenciam que, mesmo com os avanços educacionais ao longo tempo, o povo do Matão não foi contemplado com uma Educação escolar que dialogasse com a sua realidade. Ou seja, com uma Educação escolar emancipatória.

Olhe, não tem coisa melhor do que o estudo. Eu estudei ainda. Era no tempo que alguma pessoa abria escola, vamos dizer, eles escolhiam a casa que ia ser a escola. Não era como agora que a escola tem de tudo e é nossa. No meu tempo, a escola era distante, tinha que estudar à noite, porque trabalhava durante o dia na agricultura. Estudei na Manipeba em uma casa, não foi em colégio. Quando eu estava saindo, já estava indo para o 1º ano. Estudei pouco porque era tudo muito difícil (Tereza, entrevista narrativa, em agosto de 2021).

Tereza, ao recordar suas experiências escolares, expõe sua opinião sobre o valor dos conhecimentos escolares em sua vida. Ela também descreve a falta de estrutura física do espaço escolar, a falta de organização educacional e o descaso do Estado com a Educação para o seu povo. Conforme rememorou Tereza, nesse período, as aulas eram oferecidas em residências que constituíam instituições escolares sem oferecer adequada estrutura aos alunos.

Desse modo, é apresentada por meio da narrativa de Tereza a falta de compromisso e responsabilidade com a estrutura física de escolas para o povo do Matão. Essas memórias escolares denunciam como eram as estruturas escolares, que excluía o povo negro da educação formal. As narrativas também atravessam a realidade de muitas comunidades do campo, e principalmente territórios quilombolas cuja estrutura escolar não atendia às necessidades do seu povo. Além da falta de estrutura física adequada, os métodos de ensino praticados tinham por finalidade a neutralidade do pensamento quilombola.

[...] Mas meus estudos eram no tempo assim ...da Cartilha do Povo. Era assim: pegávamos a Cartilha do Povo e tinha que decorar o que tinha escrito ali, tinha que saber na ponta da língua. Quando chegava a professora, chamava lá perto dela pra repetir o que tinha escrito na cartilha. Acabou a cartilha do ABC, aí veio, como é?

(silêncio) o MOBRAL. Estudei na MOBRAL⁷², mas a gente comprava os livros, não era dado. Primeiro ano, essa Cartilha do Povo era comprada. Meu pai comprava e dizia que era para a gente estudar (Tereza, entrevista narrativa, em agosto de 2021).

A recordação de Tereza descreve os principais aspectos pedagógicos do processo de alfabetização das crianças da comunidade no período de sua infância. Ela narra que a técnica de ler e escrever tinha a finalidade apenas de reproduzir o que constava no material didático utilizado, a *Cartilha do Povo*, material didático fundante na formação educativa do projeto nacionalista brasileiro. Como evidencia Bertoletti (2006, p. 56):

A Cartilha do Povo, [...] não se caracteriza por ser um instrumento neutro com fins simplistas de transmissão das técnicas do ler e do escrever, trata-se de instrumento de divulgação e aplicação de uma mentalidade nacionalista, moralizante, que ressalta a ideia e o sentido de nação e seus símbolos, bem como conclama a todos assumirem suas responsabilidades como trabalhadores, estudantes, enfim, como brasileiros que têm uma função a desempenhar para o progresso e o desenvolvimento nacional, para ingresso do país na era da industrialização da modernidade.

Nesse sentido, a Cartilha do Povo era um material didático que não contemplava o estudo da realidade do povo quilombola. A ideia e o sentido de nação nesse período não incluíam a história, a cultura do povo negro. Como afirma Bertoletti (2006), a Cartilha do Povo tinha por finalidade difundir ideias nacionalistas, nas quais os saberes e fazeres quilombolas não eram contemplados.

Sem distinção de classe, credo, ou raça, sexo ou opção política, à direita e a esquerda, a sociedade brasileira incorporou uma série de mitos que, embora contestado pela vida cotidiana e pela prática diária, permanecem incontestáveis como representação justamente porque são mitos: [...] como povo pacífico, ordeiro e não violento (apesar do negócio da população indígena, da população negra, do extermínio físico e psíquico dos trabalhadores, da repressão e destruição dos movimentos políticos populares e de esquerda, das mortes violentas pela posse de terra) como país da democracia racial (apesar da discriminação visível e invisível não só com relação aos imigrantes, mas sobretudo contra os negros) [...] (CHAUI, 1994, p. 97).

Assim como a quilombola Tereza, os demais estudantes desse período vivenciaram uma Educação que objetivava transmitir a ideia de que havia a democracia racial no Brasil, embora a realidade questionasse o racismo presente no cotidiano dos brasileiros, como afirma Chauí

⁷² O MOBRAL contemplava uma educação com enfoque no conteúdo. A concepção educacional era “[...] do regime militar, tinha como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos” (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 200). Logo, essa modalidade de ensino não considerava a realidade socioespacial dos estudantes.

(1994). Os mitos difundidos no currículo oficial foram determinantes nesse projeto de nação. O currículo está intrinsecamente relacionado à identidade. De acordo com Silva (2003, p. 15-16):

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer a etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida” podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Ao considerar esse pensamento e as narrativas quilombolas, entendo que a Cartilha do Povo era um material didático que transcrevia as intenções curriculares almejadas a inferir a idealização de identidade nacional no viés racista e eurocêntrico. O contexto sociocultural do povo negro, bem como dos quilombolas, não era contemplado no *Currículo Formal*⁷³. Consequentemente, o apagamento da história e cultura do povo quilombola delineou uma educação escolar unilinear, cujo processo educativo centrava-se unicamente nas ideias e pensamentos das classes dominantes de concepções eurocêntricas.

O mito fundacional da versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é a civilização europeia ou ocidental. Desse mito se origina a especificamente eurocêntrica perspectiva evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana (QUIJANO, 2005, p. 127).

Na perceptiva de Quijano (2005), compreendo que o espaço para os saberes e conhecimentos quilombolas na organização e sistematização do conhecimento escolar foi usurpado pelas classes dominantes, que promoveram meios de silenciar os saberes e fazeres quilombolas. Como afirma Santos (1988), para manter a subordinação, foi necessário destruir os conhecimentos das classes subalternas, sobretudo do povo negro.

⁷³ “[...] refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios” (LIBÂNIO, 2001, p. 99).

El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para “justificar” el genocidio del que fueron víctimas los indígenas (SANTOS, 1988, p. 208).

Corroboro esse pensamento de Boaventura de Sousa Santos, uma vez que as histórias de vida quilombolas mostram que sua realidade socioespacial, bem como seus saberes e fazeres quilombolas, não foram contemplados nos conteúdos e currículos formais da escola. Ou seja, o projeto político-cultural do Brasil enterrou a produção de conhecimentos do povo quilombola para disseminar as ideias colonizadoras de perspectiva racista em meio à sociedade brasileira.

Entretanto, as memórias e histórias do Matão descrevem experiências escolares que também evidenciam práticas do *Currículo Oculto*⁷⁴, as quais reverberam em aprendizagens na convivência cotidiana escolar. Como relatou Firmina:

[...] Na hora do recreio, a gente criava os versos, era bom. A gente criava os versos que tirava nas letras dos namorados da gente. Era divertido. Mas a gente só fazia isso na hora do recreio, porque na aula tinha que fazer a lição da professora do jeito que estava na cartilha. E se a gente inventasse de fazer na hora da lição, Ave Maria! A gente ia era de castigo. Nesse tempo, a caneta era de pena e tinta, era uma agonia. Às vezes, eu derramava a tinta (sorrisos) (Firmina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Firmina, ao recordar o período escolar, também revela alguns dos aspectos metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem que ela vivenciou. Ela descreve o rigor metodológico, o qual não permitia que os estudantes escrevessem os versos de sua autoria no período de aula. No entanto, a narrativa da quilombola prova que, apesar de a professora seguir a didática da cartilha, os alunos vivenciavam práticas educativas na hora do recreio que contemplavam uma perspectiva de aprendizagem criativa e contextualizada com a sua realidade.

Essa conjuntura explica por que a maioria dos estudantes quilombolas não se identificava com a Educação fundamentada na Cartilha do Povo. “Eu até gostava de ir para a escola, mas aquelas tarefas eram tão difícil no mundo. Acho que por isso aprendi só meu nome

⁷⁴ “[...] refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto porque ele não é prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem” (LIBÂNIO, 2001, p. 100).

mesmo” (Ruth, entrevista narrativa, março de 2020). A falta de contextualização com a realidade socioespacial quilombola também pode ser considerada como uma educação excludente, já que nesse processo de ensino não havia diálogo do conhecimento escolar com a realidade territorial e identitária quilombola.

[...] Eu só sei que esses versos que a gente criava às vezes dava era confusão. Teve um dia que uma menina fez um para meu “neguinho doce” (sorrisos) paquerinha. Eu carreguei a tinta e o lápis dela para minha casa, deixei somente o caderno. A professora me colocou no castigo, mulher! (sorrisos). Ela contou tudo à professora. Ela disse: - agora você vai ficar no castigo. Eu disse: - por que vou para o castigo? Ela disse: - o que você fez com sua colega? Eu disse: - a senhora sabe o que foi que ela fez comigo? Ela falou que minha mãe era essa, era aquela outra. Sei que dei a lição. Depois, a professora disse: - pronto, agora vai dar um abraço nela. Eu disse: - prefiro o castigo. Eu era danada (sorrisos). Os castigos eram assim: tinha um que era os caroços de milhos para a gente se ajoelhar. E o outro era para ficar em pé até a hora de sair da escola. Mas também depois dessa eu não fui mais para escola (Firmina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Firmina mais uma vez descreve os aspectos excludentes da educação escolar que ela vivenciou, porque as formas de punição adotadas por sua professora para penalizar seus erros e de seus colegas de sala possivelmente provocaram a desistência de muitos alunos, assim como a da própria Firmina, que afirmou ter deixado de frequentar as aulas após ter sido submetida a um dos castigos.

O acesso e a permanência do povo do Matão na escola básica foram extremamente limitados. Esse contexto confirma como o processo educativo escolar vivenciado pelos entrevistados foi excludente para com o povo negro. Além de ocultar os saberes, os fazeres, a cultura, as histórias e as memórias do povo negro nas práticas de ensino, também excluíram sua presença no espaço escolar.

Embora o conhecimento escolar tenha sido limitado no processo formativo do povo do Matão, seus saberes não escolares (adquiridos na própria experiência de vida, no cotidiano, no movimento e nas organizações sociais quilombolas) foram amplos e relevantes para a sobrevivência e existência do seu povo. Tais conhecimentos foram construídos dentro da própria realidade coletiva quilombola e fortalecem o diálogo com o campo emancipatório.

Desse modo, os saberes quilombolas foram relevantes no processo de reconhecimento e valorização da identidade de seu povo. Por isso, o próximo tópico será dedicado a apresentar as memórias de práticas educativas não escolares.

5.3 Memórias quilombolas de práticas educativas não escolares

Considerando a realidade apresentada no tópico anterior, identifiquei, por meio das narrativas, que o povo do Matão, mesmo sem ter a oportunidade de estudar conhecimentos escolares, é dotado de saberes e fazeres significativos de sua realidade, pois vivenciou práticas educativas que oportunizaram a sistematização da luta por políticas públicas, o fortalecimento na organização comunitária e engajamentos nas ações afirmativas quilombolas. Logo, compreendo que os saberes geográficos quilombolas se constituem de formações de *Educação formal* (aqueles que tiveram oportunidades), *não formal* e *informal*⁷⁵.

Observei nas narrativas dos entrevistados que a maioria dos adultos e idosos do Matão não teve a oportunidade de potencializar seus conhecimentos no âmbito escolar, mas eles vivenciaram outros espaços que contribuíram para a compreensão de sua realidade. Suas experiências cotidianas dentro da comunidade e fora dela também favoreceram a construção dos saberes e fazeres quilombolas.

As experiências de vida nos múltiplos espaços de aprendizagem quilombolas proporcionaram maior interação e convivência com pessoas de outras comunidades, nas quais existiam outros tipos de recursos educativos. Como, por exemplo, a literatura de cordel, que para a maioria do Matão configurou-se como um dos meios de ter acesso a uma prática educativa.

[...] o cordel foi o meio pelo qual mulheres e homens do campo e mesmo aquelas parcelas de trabalhadores pobres da cidade tiveram acesso à educação. Os cordéis eram um instrumento com o qual e pelo qual se alfabetizava o povo. Os poetas de cordel foram alfabetizadores do povo a partir do saber do próprio povo (ARAÚJO, 2007, p. 167).

O contexto educacional tratado na pesquisa de Araújo (2007) evidencia a negação do acesso aos conhecimentos escolares às classes subalternas, que se assemelha à realidade vivenciada pelo povo do Matão. Entretanto, os cordéis também se configuraram como instrumento de aprendizagem na construção dos conhecimentos quilombolas. As experiências de vida em outros espaços contribuíram com a dialógica da construção dos fazeres e saberes quilombolas porque a educação acontece também em outros espaços, de maneira dialógica com a realidade.

⁷⁵ [...] a educação abrange várias áreas, destacando-se: formal (escolas), não formal (práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania) e informal (socialização dos indivíduos no ambiente familiar de origem)” (GOHN, 2010, p. 346).

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1981, p. 03).

Na esteira desse pensamento, entendo que o saber viver quilombola é algo que educa a si e ao outro, porquanto existe o diálogo entre os sujeitos, sem haver o detentor do saber. Nessa perspectiva, Brandão (1981) confirma que a educação se entrelaça com o cotidiano. Assim, a aprendizagem acontece em múltiplos espaços e por diferentes meios. Esta se faz presente nas convivências e nas experiências cotidianas. Tal realidade se assemelha à memória de Benedito:

Nesse tempo, a gente fazia feira em Juarez Távora⁷⁶. Lá vendia os folhetos. Não sei se você já ouviu falar em João Ferreira de Lima. Ele tinha os mosaicos, aqueles cademinhos, folhetos. Meu tio gostava muito de comprar aqueles folhetos. Tinha história de Lampião e Maria Bonita. E meu tio comprava muito isso, ele sabia ler, né? E na feira tinha um que lia e fazia aquela roda de gente para escutar. Aí o **caba** tinha um tabuleiro pendurado com duas correias no pescoço e gritava folheto, amoníaco de João Ferreira de Lima (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Benedito, ao recordar suas experiências em feiras livres, compartilhou memórias referentes ao contato com a literatura de cordel. Dessa forma, é possível afirmar que a feira livre para o povo quilombola representava um espaço de interação cultural, bem como de aprendizagem. A narrativa do quilombola descreve como era significativo ouvir e ler os cordéis. Além disso, em seu depoimento, é notável como ficou arquivada em suas lembranças a estrutura utilizada pelos cordelistas para comercializar os folhetos, como também as histórias que eram narradas. Ainda sobre essa prática educativa, Araújo (2007, p. 166) afirma que:

[...] o ensino e aprendizagem ganharam contornos através dos folhetos, visto que as experiências humanas culturais e sociais obtêm reais relevância. Ao empreender essa ação educativa, os folhetos possibilitam a iminência de práticas pedagógicas alçada em conhecimentos que permitem ao educando compreender o mundo social e suas mudanças. E o poeta como testemunha da história social e cultural nordestina é produto de conhecimentos, é um educador, que empreende uma prática educativa através da forma como trata os conteúdos nos folhetos, como discute e se posiciona muitas vezes criticamente sobre questões importantes e inerentes à realidade sócio-cultural.

⁷⁶ Cidade localizada no Agreste paraibano. Possui limite territorial com o município no qual se situa a comunidade do Matão-PB.

Seguindo a lógica do posicionamento da autora, pode-se considerar que as pessoas do Matão que frequentavam a feira livre e tinham acesso aos folhetos experienciaram momentos de aprendizagem sobre sua realidade, uma vez que os cordelistas escreviam situações que apresentavam aspectos socioculturais e econômicos do mundo vivido pelos quilombolas. Dito de outro modo, configurava-se uma *pedagogia do encontro*, como descreve Araújo (2007, p.167). Nesse “[...] encontro [que] pode ser estabelecido entre culturas e saberes, é pertinente que o educador aprenda”. Nesse sentido, o encontro dos quilombolas com cordelistas proporciona o diálogo de saberes e culturas diferentes.

[...] Isso o povo compravam e se juntava quatro, cinco para ler. Eu lembro que uns diziam em tal tempo - vai chover em tal vai fazer sol. (sorrisos). Ele dizia - tal tempo vai ser bom de plantar. E às vezes acontecia mesmo, mas às vezes dava negativo. Mas aquilo tudo a gente ouvia e aprendia (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

A memória do quilombola evidencia que as narrativas dos cordéis atraíam a atenção do povo. Também é notável que eles tinham prazer em ouvir os cordelistas, como também de comprar os cordéis, haja vista que os folhetos tratam de questões sociais, culturais e políticas que representavam sua realidade socioespacial.

[...] eu gostava muito de ouvir as pessoas lendo aqueles folhetos. A gente ria era muito. E também fala de coisa do lugar da gente. Até às vezes eu ficava pensando - acho que esse homem que escreve vive o que a gente vive, porque tinha muitas histórias que parecia com o que meu pai contava e com a da gente também, só você vendo! (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Benedito, ao rememorar as vivências com a literatura de cordel, explica como eram prazerosas as leituras dos folhetos, pois havia consonância com as histórias narradas por seus antepassados e com o seu próprio cotidiano. Assim, a narrativa do quilombola confirma o pensamento de Barros (2016, p. 23), quando ele afirma que o cordel é “[...] um profícuo instrumento complementar de voz, refúgio e aporte para as agruras dos sujeitos marginalizados em termos políticos, culturais e socioeconômicos”.

Além dessa prática educativa por meio da literatura de cordel, a feira livre também proporcionou outras vivências que foram significativas para a constituição do conhecimento quilombola. Os encontros com as pessoas de outras comunidades estabeleciam diálogos interculturais constituídos de saberes e fazeres das pessoas que frequentavam o âmbito da feira.

[...] a educação popular faz-se presente nas práticas das feiras livres, na medida em que estes trabalhadores e trabalhadoras, na luta cotidiana por melhores condições de sobrevivência material e simbólica, constroem e reconstróem saberes e, neste sentido, processos pedagógicos e educativos engendrados no universo de suas experiências socioculturais concretas, nas interações que estabelecem com o outro [...] (SOUZA, 2015, p. 139).

Nesse panorama, a compreensão de que práticas educativas populares existem no contexto das feiras livres também pode ser confirmada por meio das narrativas dos quilombolas, tendo em vista que as relações comerciais e culturais vividas no âmbito das feiras livres contribuíram de forma significativa para a constituição dos saberes quilombolas.

Eu ia para a feira comprar as coisas, era muito bom, eu gostava muito. Mesmo que às vezes a gente via aquelas coisas e não podia comprar. Porque o dinheiro era muito pouco. Mas aquilo ali a gente via os conhecidos que às vezes nas conversas dava até uma ideia de como a gente conseguir alguma coisa. E até trabalho às vezes dava notícia de onde tinha, e de quem tinha um bicho para vende ou trocar... (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

A narrativa do quilombola exemplifica a relevância das experiências nas feiras como componente de interação sociocultural para o povo do Matão, além de apresentar elementos que registram como o povo quilombola não viveu todo o período de sua trajetória insolado em seu território. Consequentemente, a memória de Benedito também expõe que seus conhecimentos geográficos não se limitam apenas à escala local. As interações interpessoais com pessoas de outras comunidades contribuíram para a formulação de seus saberes geográficos em escala local e regional.

Ademais, como foi narrado pelo quilombola, os diálogos com pessoas de outros lugares se constituíam como meios de comunicação e informação, já que algumas vezes era na feira que se sabia onde havia oportunidade de trabalho, bem como informações de quem tinha animais para vender ou trocar.

Nessa mesma perspectiva, identifiquei que o povo do Matão experienciou momentos de entretenimento tanto nas feiras como em outros momentos de lazer. Embora essas vivências tenham sido mínimas, foram significativas ao proporcionar diversão e ampliação dos saberes quilombolas.

[...] tinha a brincadeira do babau, tinha o forró pé-de-serra. O **babau** era bom, vinha um pessoal de Gameleira⁷⁷, vinha na casa de um tio da gente, vizinho da gente. No

⁷⁷ Comunidade rural localizada no município de Mogeiro-PB.

território mesmo. E então, eles traziam uns bonecos, fazia uma **empanada**. Então, ficava com aqueles bonecos como se fosse uns fantoches nas mãos brincando um com outro. Então, era um divertimento para a gente, isso todo mundo aqui se reunia e ficava assistindo até 11 horas, 12 hora da noite. Depois, eles desmontavam as empanadas. Sempre que tinha aquelas apresentações, eu pensava que era gente mesmo. Mas não era (sorriso). Depois foi que eu entendi, porque nesse tempo a gente não tinha muito conhecimento (Tereza, entrevista narrativa, julho de 2021).

A quilombola Tereza, ao relatar uma das experiências de sua infância, menciona como o teatro de fantoches, proporcionado por pessoas da comunidade vizinha, atraía a atenção dos habitantes do Matão. Esses momentos de lazer e aprendizagem repercutiram com grande intensidade nas lembranças cotidianas dos entrevistados. Isto aponta que o povo do Matão, mesmo diante de um contexto de fome e exploração de sua força de trabalho, vivenciava também circunstâncias que favoreciam a interação intercultural e a aprendizagem por meio de suas próprias vivências.

A partir de tal memória, fica confirmado que os quilombolas tiveram em sua jornada a oportunidade de experienciar momentos de aprendizagens profundas de sua realidade que potencializaram os seus saberes e fazeres quilombolas. Isto desmistifica que os conhecimentos geográficos quilombolas são apenas relacionados ao período de sofrimento e angústias da trajetória quilombola.

É importante mencionar que os conhecimentos geográficos quilombolas também foram construídos dentro dos movimentos e organizações quilombolas. Esses saberes são fundamentais para compreender as reflexões de luta e as dimensões de empoderamento identitário quilombola, pois são conhecimentos que fazem sentido e são investidos de significado para o povo quilombola, porque por meio deles o povo do Matão se reconhece e emerge em movimento de sobrevivência. Por meio das organizações coletivas e solidárias, o povo transforma sua realidade.

5.4 Conhecimentos geográficos quilombola emergidos da luta por sobrevivência

Nos momentos de enfrentamentos com os latifundiários, o povo do Matão precisou se reinventar para conviver com as limitações do cotidiano, como também com a falta de recursos financeiros para a própria subsistência. Benedito recordou: “[...] a pessoa chegar do serviço, tomar o banho e vestir a mesma roupa porque não tinha outra era muito difícil, né? E nem podia comprar” (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020). A quilombola Ciata também lembrou que vivenciou essas dificuldades.

Minha fia! Nesse tempo, quando chegava o sábado, tinha a necessidade de tirar a roupa para colocar para lavar. E se enrolava com um lençol e fica **em riba** da cama. Para esperar a roupa secar para vestir de novo. Quando era na época do inverno, estendia em cima do fogão de lenha para secar. E só usava no outro dia. O pai de cumpadi João que me contou muito essa história. Não foi só uma pessoa que fez isso, foi todo mundo. Hoje em dia, graças a Deus, está todo mundo rico. Para vista daquela época, todo mundo está rico. Naquela época, ninguém tinha energia, ninguém tinha uma bicicleta, ninguém tinha nada (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Diante do exposto, revela-se que os problemas financeiros atingiram a maioria do povo do Matão, uma vez que as narrativas dos quilombolas se cruzam ao narrarem o contexto de escassez de recursos financeiros para a aquisição de necessidades primárias de sobrevivência do seu povo. Essa carência de produtos básicos de subsistência remete também ao contexto evidenciado pela escritora Carolina de Jesus, que relata a mesma situação na realidade da periferia do espaço urbano.

15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar (JESUS, C., 1993, p. 11).

A realidade narrada pela autora em 1955 também foi a experiência de vida do povo do Matão, haja vista que “[...] nem chinelo para trabalhar a gente tinha. Trabalhava descalço, porque não tinha com o que comprar chinelo. O pouco que tinha era para comprar comida” (Ciata, entrevista narrativa, agosto de 2021). Por isso, afirmo que o alto custo dos gêneros alimentícios foi e ainda continua sendo muito impactante no modo de viver das classes subalternas, sobretudo no modo de viver quilombola.

Diante desse contexto, houve a necessidade de superar essas dificuldades. Nessa direção, a autora Carolina de Jesus “remendou” os calçados do lixo para sua filha usar. Situação análoga vivia o povo do Matão, que reutilizava sacos de farinha para produzir as redes para dormir.

[...] Nesse tempo, os sacos de açúcar e farinha era muito usando. Quando chegava o saco na venda, já tinha encomenda. O velho já dizia - o saco é de fulana de tá, que as mulheres encomendavam pra botar na rede. Aquilo a mãe de família ajeitava a redinha, às vezes dava um punho de rede outra. Então aqui muita gente dormia em rede de saco. Era o jeito, melhor que dormir no chão frio. As mulheres daqui mesmo faziam, não precisava pagar a ninguém (Benedito, em março de 2020).

A narrativa de Benedito também exemplifica como o seu povo se ressignificava em meio às dificuldades. O quilombola apresenta um dos meios utilizados pelas mulheres do Matão para proporcionar melhores condições de descanso para seus familiares. A reformulação dos sacos de açúcar e farinha em redes artesanais constituía uma das alternativas para os familiares dormirem. Nessa mesma realidade, a quilombola Carolina relatou que:

[...] os lençóis meu e de meus filhos era de um pedaço de pano de rede. Quando a rede rasgava, ficam dois pedaços. Pronto, era o lençol da gente uma banda de uma rede. Minha filha! Eu não tenho vergonha de dizer, meu colchão era de palha de milho, quebrava o milho, tirava a palha, colocava dentro do **saco de nylon**, era meu colchão de dormir em cima (silêncio). Já pensou? (Carolina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

Assim com as memórias de Benedito, as da quilombola Carolina também evidenciam lembranças que exemplificam os meios utilizados para resistir às dificuldades econômicas e sociais presentes em seu cotidiano. Ela não conseguia suprir a necessidade primária de utensílios para o descanso de sua família. Por isso que a quilombola, assim como muitos outros de sua comunidade, se reinventaram com os recursos disponíveis. Desse modo, nesse período de sujeição às terras dos fazendeiros, era comum as pessoas do Matão dormirem em colchões de palha de milho e reutilizarem partes de tecidos de rede para se protegerem do frio.

Diante do exposto, é possível compreender que as mulheres buscavam transmutar utensílios para suprir suas necessidades de existência, assim como fazia a escritora Carolina de Jesus em sua realidade urbana. Ambos os povos são negros; porém, de realidades diferentes, que buscavam se reinventar para sobreviver com o elemento da fome. Nesse sentido, entendo que o povo negro, especificamente o povo do Matão, não se acomodou diante das circunstâncias submetidas, pois eles buscaram meios de sobreviver em uma ambiência marcada pela falta de comida, de utilíssimos básicos, de respeito e de valorização de sua força de trabalho.

Por esse motivo, é coerente afirmar que o povo do Matão formulou alguns meios de sobrevivência. Mesmo tendo a necessidade de se submeter às relações de trabalho com os fazendeiros, os quilombolas se apropriavam de conhecimentos ancestrais da Geografia do lugar para sobreviver à conjuntura socioeconômica imposta. O elemento da fome era a principal consequência da exploração da mão de obra de seu povo. O reconhecimento financeiro oferecido pelos fazendeiros pela força de trabalho não garantia humanamente a alimentação de sua família, tão pouco o acesso a utensílios básicos à sobrevivência.

Além disso, o povo do Matão precisou extrair dos recursos naturais de seu lugar meios de se alimentar para continuar existindo. Por conseguinte, os conhecimentos da vegetação nativa foram de extrema importância nesse processo. Ao conhecer as “**frutas do mata**”, proporcionou a alimentação de muitos quilombolas. Como narra Firmina:

[...] **tapiá** é muito bom, é uma fruta bem amarelinha. É doce, bom que só. Furta de **cardeiro**, era com que a gente escapava. O chinbeu eu dava a meus meninos. A gente pegava o tapiá, enterrava, deixava dois, três dias para depois ir buscar para comer. Tudo a gente procurava fazer para sobreviver com a fome (Firmina, entrevista narrativa, agosto de 2021).

A narrativa de Firmina evidencia como a apropriação dos frutos constituintes da vegetação nativa do lugar auxiliou a alimentação de sua família. Logo, é preponderante a relação de conhecimentos geográficos de seus ancestrais com a espacialidade quilombola. Os ensinamentos entre gerações contribuíram para a utilização sustentável dos recursos naturais do território. E assim significa que os conhecimentos geográficos de sobrevivência concebidos da própria experiência individual e coletiva quilombola se fundamentam na perspectiva da sustentabilidade ambiental⁷⁸, bem como saber viver em comunidade.

Ainda que as dificuldades estivessem presentes no cotidiano do povo do Matão, por meio das próprias experiências de vida de seu povo ele conseguiu se reinventar e ensinar sua descendência a sobreviver com o auxílio da extração sustentável dos recursos naturais do seu território. Nesse panorama, esses saberes geográficos quilombolas se constituem na perspectiva da Educação Geográfica Ambiental. É relevante compreender que:

A riqueza de saberes é construída coletivamente, falam sobre as formas de vida, os ciclos naturais, o clima, a vegetação, entre outros elementos; é parte da vida das pessoas que ali vivem e conhecem sobre a comunidade; é essa riqueza de saberes que age no uso e na manutenção da biodiversidade do local. Esses saberes são também os caminhos para a práxis de Educação Ambiental nas comunidades quilombolas, tendo esses conhecimentos como ferramentas pedagógicas que podem auxiliar a relação educativo Ambiental (BORGES; SILVA; RODRIGUES, 2021, p. 438).

Assim, ao considerar tal posicionamento, é possível confirmar por meio das histórias de vida a potencialidade dos saberes geográficos constituintes do saber viver quilombola. Trata-se de conhecimentos que viabilizam coletivamente processos educativos ancestrais das

⁷⁸ Por essa perspectiva, é possível entender que “A sustentabilidade aparece como uma necessidade de reestabelecer o lugar da natureza na teoria econômica e nas práticas do desenvolvimento, internalizando condições ecológicas da produção que assegura a sobrevivência e um futuro para a humanidade” (LEFF, 2002, p. 48).

potencialidades físicas naturais do território, como também a dinâmica estruturante dos saberes geográficos sob uma cosmovisão da realidade da diáspora negra do saber viver coletivamente em harmonia com a natureza.

Além disso, a população do Matão precisou se reinventar também nas questões de moradia. As famílias não tinham condições financeiras de construir suas casas de alvenaria. Assim, diante desse contexto, surgiu a necessidade de o povo do Matão utilizar seus conhecimentos geográficos ancestrais para obter moradia que pudesse garantir abrigo e proteção aos familiares.

Os conhecimentos das experiências dos antepassados quilombolas no processo de construção das primeiras casas da comunidade utilizando apenas os recursos naturais do lugar foram bastante significativos para as outras gerações. Muitos na comunidade tiveram a necessidade de construir suas casas de palha e/ou de taipa. Como recordou Benedito:

[...] Aí então às vezes a gente tinha que chamar os mais velhos. O pai, o sogro, a pessoa perguntava onde dava certo fazer uma casa, e quanto de madeira precisava. Isso se os mais velhos falassem que tal lugar não fizesse, a gente não fazia. Eles sabiam onde era os melhores terrenos para construir, sabiam quais eram as melhores madeiras para durar mais e até a quantidade necessária. Porque eles já tinham aprendido com avôs e os pais deles. E a gente respeitava a opinião deles. Eu mesmo fiz minha casa onde meu pai disse que era para fazer (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

Nesta narrativa de Benedito, é evidenciado como os conhecimentos geográficos ancestrais foram importantes no gerenciamento da ocupação populacional do lugar. Quando o quilombola afirma que os mais velhos sabiam quais eram os melhores lugares de construção, é porque seus antepassados haviam experienciado as condições do terreno da comunidade para a construção de suas moradias. Além disso, eles conheciam os tipos árvores nativas do lugar das quais poderiam ser extraídas a madeira para construir suas casas com mais segurança e durabilidade.

Esses conhecimentos foram adquiridos através da própria experiência de vida do saber viver quilombola. Isso confirma também o que “[...] O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiências dos que o escutam” (BOSI, 2012, p. 85). Os antepassados quilombolas transmitiram aos seus sucessores os conhecimentos que foram constituídos na própria vivência com o lugar em seu cotidiano. Desse modo, as gerações subsequentes aprenderam ouvindo as narrativas das histórias de vida de seus ancestrais.

Por isso, reafirmo que as histórias de vida quilombolas são meios de educar numa perspectiva afirmativa do povo quilombola, uma vez que elas trazem à tona os conhecimentos de várias gerações fundamentais para o processo de resistência e sobrevivência quilombola.

Ainda sobre esse contexto de moradia do povo do Matão, foi possível identificar nas histórias de vida que, para garantir as construções das casas com os recursos naturais do lugar, foi preciso o povo do Matão enfrentar o domínio dos fazendeiros porque a utilização dos recursos naturais assegurava a sobrevivência do povo quilombola, inclusive a permanência e o bem-estar no lugar.

[...] para a gente conseguir a madeira de fazer uma casa com o major, era sacrifício. Às vezes, a gente ia pedir a ele. E ele só dava para tirar as linhas e os **esteio**. A pessoa dizia, e no dia de tirar ele mandava uma pessoa dele **espiar** se a pessoa tirava a mais. E às vezes nem deixava. Aí tinha gente que enfrentava e tirava escondido para poder construir a casa. Agora era ariscando ser pego. Ave Maria! Se fosse, porque não queria saber se a gente precisava de uma casa (Benedito, entrevista narrativa, março de 2020).

A narrativa de Benedito evidencia mais uma vez os meios de controle que os fazendeiros tentavam exercer no tocante à permanência e à existência do povo do Matão em seu território. Assim, foi garantida a sobrevivência de muitos na comunidade do Matão por meio da utilização dos saberes geográficos do lugar, especificamente por meio da apropriação de maneira sustentável dos recursos naturais de seu território para alimentação, bem como de atos de resistência e enfrentamento do sistema imposto pelos latifundiários.

A partir da premissa de que o conhecimento geográfico se dá em diferentes escalas e movimentos de tempo e de espaço, cujas implicações reverberam o modo de ser e estar no mundo. No processo de Educação Geográfica não é diferente, uma vez que o quilombola vive historicamente no lugar e experiencia diversos meios de formação (escolar e não escolar) em contextos socioespaciais específicos de seu cotidiano. Nesse sentido, os conhecimentos geográficos que emergem de experiências de lugar repercutem no modo de pensar a Educação Geográfica.

5.5 Geografias de Quilombos: das histórias de vida à Educação Geográfica

Para construir esse conceito de *Geografias de quilombos*, foi importante o respaldo teórico nos estudos de Santos (2006), que ressalta a existência de outros conhecimentos que não são considerados diante da rigorosidade dos conhecimentos científicos acadêmicos, mas

são importantes no contexto das diversidades constituintes das dimensões de espaço e tempo. Para o autor, os conhecimentos são diferentes em suas linguagens, suas limitações, seus preconceitos. Por isso, é relevante que haja um diálogo na perspectiva da *ecologia do saber*⁷⁹, que possibilita a superação dos positivistas de epistemologias eurocêntricas na perspectiva de permitir o reconhecimento dos saberes das classes subalternas.

Na esteira desse pensamento, os pesquisadores das *Geografias Negras*, tais como Ratts (2006, 2010), Guimarães (2015, 2020) e Santos (2007). Também foram essenciais para a formulação desse conceito, pois esses autores defendem a construção de uma epistemologia enegrecida que possa romper com ideias de inferiorização e silenciamento da história, cultura e conhecimentos do povo negro. É sustentada teoricamente nesses estudos que reafirmo a relevância das *Geografias de quilombos* na formação geográfica escolar quilombola. Por meio das memórias que constituem os conhecimentos geográficos, existem possibilidades de o aluno quilombola refletir sobre si e atuar como protagonista no lugar onde sua vida acontece.

Em consonância com essas perspectivas teóricas, as experiências de vida do povo do Matão emergem conhecimentos geográficos específicos da realidade socioespacial de sua gente, como também de saberes geográficos ancestrais que contribuíram para a continuidade de suas gerações. As geografias evidenciadas no Matão constituem saberes específicos da Geografia do território quilombola. Por tal motivo, o conceito proposto é formulado pela preposição “*de*”, porque as *Geografias de quilombos* compõem saberes e fazeres próprios do lugar, de construção da própria experiência de vida quilombola.

Também considero que as experiências de vida do povo quilombola são compostas de *Geografia(s)*, no plural, porque, assim como Barros, J. (2021), compreendo que as vivências se propagam nas dimensões de espaço e tempo; consequentemente, delineiam-se nas experiências sociais, culturais, histórias e geográficas. Nesse contexto, das memórias quilombolas emergem diversos saberes geográficos que se entrecruzam e evidenciam a realidade socioespacial do lugar.

A partir dos estudos na comunidade do quilombo do Matão, identifiquei as potencialidades das memórias dos sujeitos que vivem e constroem sua espacialidade de existência, resistência e sobrevivência na construção de uma Geografia da diáspora negra

⁷⁹ “[...] é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais” (SANTOS, 2006, p. 154).

quilombola. Por esse motivo, ao considerar as memórias e histórias ancestrais quilombolas como fonte de conhecimentos geográficos e com respaldo nos estudos de Santos, Meneses e Nunes (2006), que propõe o reconhecimento da produção e circulação das *Epistemologias do Sul*⁸⁰, entendo ser importante refletir sobre as potencialidades educativas da Educação Geográfica na perspectiva das *Geografias de quilombo*, por meio das memórias e histórias de vida.

Por isso, defendo ser importante conceber as histórias de vida como referência a proporcionar que os quilombolas tenham a autoria de suas narrativas. Desse modo, faz-se necessário o estudo das *Geografias de quilombo* considerando os pressupostos da Educação Geográfica como meio de superar o *epistemicídio*⁸¹ dos conhecimentos ancestrais quilombolas. Dos meios de sobrevivência, resistência e lutas quilombolas, ressoam saberes emancipatórios fundantes no processo de empoderamento identitário territorial.

Diante do exposto, compreendo que existe a necessidade da produção e circulação dos conhecimentos geográficos quilombolas no âmbito da Geografia escolar, pois são conhecimentos inerentes das práticas sociais quilombolas que expõem o sentido da vida em um contexto socioeconômico de exploração e dominação. Portanto, é necessário contemplar os saberes constituídos das práticas sociais do povo quilombola na formação geográfica escolar, pois é a partir deles que o estudante terá a oportunidade de compreender as geografias estabelecidas em seu território.

No cerne das *Geografias de quilombos*, a perspectiva em relação ao lugar pode se configurar como potente elemento de formação geográfica na Educação Básica, no contexto dos quilombos, porque não se configura meramente como delimitação do território ocupado por um povo que foi explorado ao longo do tempo. Mas também evidenciam um lugar de resistência, onde as histórias de vida revelam uma Geografia da sobrevivência, uma escrita de vida que é protagonizada pela força de um povo excluído e marginalizado socialmente, que construiu seu *saber viver* na luta pela demarcação do território, nas insurgências e resiliências em um contexto socioespacial de fome, racismo, sexismo e patriarcado.

Olhando para a geografia brasileira, podemos dizer que na vertente crítica que se tomou hegemônica, o que era rarefeito quase desaparece. Dizendo de outra maneira,

⁸⁰ As *Epistemologias do Sul* têm como " [...] proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico" (SANTOS; ARAÚDO; BRUMGORTEN, 2016, p. 18). Em outras palavras, são proposituras que contemplam os saberes os excluídos da chamada linha abissal.

⁸¹ Esse termo aqui utilizado faz referência ao conceito de epistemicídio defendido por Santos (2006), que evidencia as formas de ocultar e silenciar as contribuições culturais e sociais pela sistematização do saber colonizador.

os estudos acerca de grupos étnicos ficam restritos e tratam sobretudo da questão territorial (RATTS, 2010, p. 128).

Considerando esta afirmativa, é patente que existe uma maior dedicação dos estudos da Geografia apenas para a questão territorial. As *Geografias de quilombos* configuram-se como um diferencial no campo da ciência geográfica ao possibilitar o pensar nos modos de ensinar a Educação Geográfica numa perspectiva antirracista, que valoriza e reconhece os conhecimentos geográficos constituídos nas próprias experiências de vida da classe subalterna (quilombolas), cujos pensamentos e conhecimentos, ao longo do tempo, foram silenciados e excluídos do processo de formação escolar da sociedade brasileira. Esse conceito se faz necessário porque “A sociologia das ausências e das emergências exige conceitos que deem conta de saberes e práticas invisibilizados pela estreiteza dos conceitos eurocêntricos com origem nas línguas hegemônicas” (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 18).

Esse entendimento denota serem imprescindíveis conceitos que evidenciem os saberes e práticas silenciadas pela propagação da perspectiva eurocêntrica de uma cosmovisão dominante. Consequentemente, as *Geografias de quilombos* tornam-se fundamentais, pois é um conceito fecundado dentro das práticas e dos saberes geográficos quilombolas, os quais provocam rupturas na hegemonia das concepções eurocêntricas. Por meio das (auto) biografias negras quilombolas, há possibilidades de superar ideias e pensamentos coloniais que historicamente foram cristalizados como únicos e verdadeiros. Ou seja, as *Geografias de quilombos* são um conceito que evidencia a importância dos saberes e fazeres geográficos de um povo que tem em suas raízes ancestrais as grafias sociais, modo de sobrevivência, de resistência e insurgências, os quais se opõem ao modelo brasileiro de sociedade dominante hegemônica.

Ao considerar as *Geografias de quilombos* na formação escolar, compreendo que as tentativas de *epistemicídio* dos saberes e fazeres quilombolas foram uma das estratégias utilizadas para ocultar a grafia que revela “*outra*”⁸² forma de organização socioespacial, em que a equidade, o uso sustentável dos recursos da natureza e a humanidade são base de sustentabilidade da existência do coletivo. Nessa conjuntura, conceber as memórias e histórias de vida ancestrais quilombolas como fonte de conhecimento é registrar narrativas (auto)

⁸² O destaque para essa palavra com aspas se refere ao entendimento de que as *Geografias de quilombos* se tornam uma oposição à ideia e ao pensamento geográfico de sociedade hegemônica. Assim, a utilização da palavra “*outra*” não se faz com o intuito de continuar “[...] reforçando o ‘EU hegemônico’ (o homem universal apresentado como neutro – que, de neutro, não tem nada), e quem não se enquadra nesse ‘EU hegemônico’ é tido de forma pejorativa como o grupo ‘dos/as outros/as’” (SILVA, 2022, p. 44).

biográficas de oposição ao modelo de sociedade que tem por fundamento as concepções do racismo, sexismo, patriarcalismo e colonialismo.

Assim, ao rompermos com a naturalização dessa alteridade (outros/as), devemos atribuir novos significados às palavras e às experiências. É nesse momento que o “outro” se torna o “próprio”. E, nesse caso em especial, o que temos visto como “outras Geografias” surge como possibilidades próprias e múltiplas na própria Geografia (SILVA, C., 2022 p. 44).

Desse modo, compreendo que as *Geografias de quilombos* não são “outra” Geografia. Trata-se de uma Geografia (re)existente que historicamente foi negada e silenciada na formação escolar geográfica, porquanto é constituída de grafias negras que se opõem ao processo de neutralização e silenciamento dos conhecimentos geográficos sistematizados no projeto de formação escolar engendrado pela classe dominante de concepção eurocêntrica.

Uma vez que os conhecimentos geográficos quilombolas foram constituídos de um movimento de existência, resistência e insurgência negra, as *Geografias de quilombos* expõem saberes e fazeres geográficos que compõem eixos temáticos que se entrecruzam e emergem da própria experiência de vida quilombola.

São conhecimentos que apresentam as especificidades do *território quilombola*, os *saberes intergeracionais e ancestrais*, a *grafia de (re) existência e continuidade quilombola*, as *insurgências da mulher negra quilombola* e as *práticas educativas emancipatórias quilombolas*, constituídas na própria experiência de vida. Como consequência, esses eixos temáticos não podem ser estudados de maneira isolada, pois existe a *interseccionalidade*⁸³, ou seja, um entrecruzamento entre os eixos temáticos, de modo indissociável, bem como no mesmo nível de relevância. A constituição das *Geografias de quilombos* abrange conhecimentos que surgem e se cruzam na própria experiência cotidiana quilombola. Como ilustra a Figura 25:

Figura 24 - Saberes e fazeres geográficos: geografia (s) de quilombos.

⁸³ A interseccionalidade tem como meta “[...] capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177).



Fonte: Elaboração do croqui: o pesquisador. Arte: Edvan Lima.

Represento na Figura 24 como os eixos temáticos identificados nas memórias do povo do Matão se entrecruzam e originam os saberes e fazeres geográficos, como também repercutem no modo de analisar as temáticas. Existe o entrelaçamento das práticas sociais. Como resultado, o *território* é uma categoria de análise fundamental para compreender as relações de poder existentes na imersão das relações de trabalho e de uso da terra de quilombo. Sendo assim, o *território de quilombo* se configura como base de produção e circulação dos conhecimentos geográficos, específicos do seu território. Além disso, é uma categoria relevante dentro da Educação Geográfica, que permite reflexões por meio das memórias, as quais possibilitam desvelar a realidade socioespacial vivida pelo povo negro. Por isso, esse eixo tem sua nomenclatura *território de quilombo* devido às suas especificidades de aspectos socioculturais e naturais quilombolas.

Emerge dentro do território de quilombola uma *grafia da (re) existência e da continuidade*, que se constitui como o contexto de fome, exploração da força do trabalho, dos

enfretamentos contra o racismo, o sexismo e a luta pela certificação das terras quilombolas. Por meio desse eixo temático, é possível acessar os conhecimentos geográficos quilombolas que podem impulsionar reflexões afirmativas da identidade territorial quilombola dentro da Educação Geográfica.

Do mesmo modo, esses eixos se entrelaçam com os *saberes geográficos intergeracionais e ancestrais*, os quais constituem práticas educativas e ensinamentos originários da organização territorial quilombola. Esses saberes surgem desde a constituição dos quilombos no território brasileiro. São conhecimentos que estão intrinsecamente fecundados na formação territorial quilombola, e ainda permanecem dentro da comunidade em suas práticas sociais. Eles traduzem os meios de sobrevivência que auxiliam as suas descendências em suas travessias por liberdade e empoderamento quilombola.

Nesse levante de organização comunitária e movimento social, insurge-se a *mulher negra quilombola* como um *devir negro* que conhece a si, se reconhece dentro de seu território, possui saberes geográficos de seus antepassados, se reinventa no contexto de fome, se mobiliza contra o racismo e o sexismo presente em seu cotidiano. Além disso, se organiza e constrói práticas educativas emancipatórias dentro da organização política comunitária.

Nesse sentido, também foi possível identificar que a organização comunitária, por meio dos movimentos sociais quilombolas tanto dentro da associação do Matão como nos diálogos e vivências dos movimentos sociais de escala regional e nacional, contribuiu para a ampliação dos saberes e fazeres geográficos, bem como no conhecimento das formas e caminhos de estruturar as lutas e reivindicar os direitos quilombolas. Assim, emergem as *práticas educativas emancipatórias*. Outro eixo que não pode ser estudado e considerado de maneira isolada, porque foi por meio das experiências educativas dentro dos movimentos sociais quilombolas que o povo do Matão conseguiu obter o reconhecimento de sua ancestralidade e se reafirma no viés étnico-racial mediando o Estado.

Portanto, ao conhecer as experiências de vida do povo do Matão, apresento esses eixos temáticos como possibilidades educativas na Educação Geografia de perspectiva afirmativa da identidade territorial quilombola. Contudo, para que de fato as *Geografias de quilombos* sejam contempladas na formação dos estudantes, é relevante estabelecer organização e inserção no processo educativo. Desse modo, são indicados no próximo tópico os meios para conceber as *Geografias de quilombos* no processo formativo da Geografia escolar.

5.5.1 Possibilidades de inserção das Geografias de quilombos na Educação Geográfica

Por meio dos estudos realizados na comunidade do Matão, tive a oportunidade de ouvir as narrativas, entender os posicionamentos dos quilombolas. E ainda identifiquei em minhas observações que a Geografia concebida na escola da comunidade não contempla a realidade socioespacial do lugar. Porém, compreendo que as experiências de vida do povo quilombola são constituídas de saberes geográficos significativos no processo de formação escolar.

Assim, foi no processo de construção das *Geografias de quilombos* que emergiram os eixos temáticos (*território de quilombo, os saberes intergeracionais e ancestrais, a grafia de (re) existência e continuidade, as insurgências da mulher negra quilombola e as práticas educativas emancipatórias quilombolas*) que têm referências e se articulam às especificidades geográficas dessa comunidade, que atravessa as realidades de outros quilombos brasileiros.

Há elementos incomuns constituindo os saberes e fazeres geográficos, tais como as relações das famílias, o movimento de luta pela demarcação de terras, as relações de trabalho (no campo, no coletivo), as formas de organização comunitária dentro território e nos movimentos sociais quilombolas, as experiências de resistência da mulher negra quilombola contra o racismo e o sexismo, como também as experiências de sobrevivência, existência e resistência da ancestralidade quilombola.

Todavia, compreendo que existem especificidades geográficas de realidades quilombolas que não se afinam com as evidenciadas no Matão. Identifiquei que a *memória* é um dos meios de conhecer as especificidades geográficas do lugar em qualquer outra realidade quilombola do Brasil, uma vez que cada comunidade é construída por meio de uma memória social, na qual são estabelecidos saberes e fazeres geográficos do território.

Logo, compreendo que a *memória e as histórias de vida* são elementos que constituem fontes de conhecimentos geográficos para o estudo das *Geografias de quilombos* em qualquer realidade do território quilombola brasileiro. Então, a partir desse pensamento, sugiro que as *Geografias de quilombos* sejam contempladas na formação geográfica escolar quilombola. Independentemente de suas particularidades socioespaciais, é importante considerar as seguintes questões: a memória social do lugar como *fonte de conhecimentos geográficos* (concebidos como conteúdos), pois é por meio das narrativas que podem ser evidenciados os saberes e fazeres que constituem a Geografia do território, nos aspectos socioculturais e/ou físicos naturais.

Desse modo, é importante que as *Geografias de quilombos* sejam concebidas nas proposta do *currículo escolar*, já que ele é um documento de base para o desenvolvimento das

práticas educativas. Além disso, configura-se como espaço de poder, que permite inserir na formação escolar geográfica conhecimentos específicos da espacialidade quilombola. Nessa perspectiva, Gomes (2007, p. 32) argumenta que:

[...] assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os 'outros'.

Nesse sentido, para contemplar as *Geografias de quilombos* como meio educativo, é relevante que o currículo preestabelecido tenha espaço para contemplar as narrativas (auto) biográficas como fonte de conhecimentos geográficos. Além disso, é importante que a escola tenha uma pedagogia cujo ponto de partida seja o diálogo com a realidade do aluno. Na esteira desse pensamento, Freire e Shor (1986, p.164) afirmam:

[...] Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE; SHOR, 1986, p. 164).

A premissa de que a escola precisa contemplar as “palavras da realidade” é similar a conceber as histórias de vida do povo quilombola no processo de formação escolar, uma vez que elas traduzem a realidade vivida; porém, de maneira mais significativa, porque viabilizam os sujeitos quilombolas protagonistas do discurso. Desse modo, trabalhar com as histórias de vida no viés dialógico da realidade quilombola é romper com a “cultura do silêncio” imposta dentro do espaço escolar.

Nessa sistematização, é importante que a equipe pedagógica realize o *planejamento coletivo* e insira as *Geografias de quilombos* no projeto político-pedagógico da escola, pois, por meio desses mecanismos, há a possibilidade de certificar a continuidade dos estudos da realidade quilombola em todos os níveis escolares, bem como de maneira contínua.

Para tanto, contemplar na formação escolar as *Geografias de quilombos* envolve possibilidades de se construir um pensamento geográfico antirracista. Os conhecimentos geográficos que constituem essa Geografia superam as ideias colonialistas, como também as ações de neutralizar o saber viver quilombola. Por isso, fazem-se necessárias a divulgação e a sistematização desses conhecimentos no âmbito escolar em todos os territórios quilombolas brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O dia de hoje me foi benéfico. As rascoas da favela estão vendo eu escrever e sabe que é contra elas. Resolveram me deixar em paz. [...] As intrigas delas é igual a de Carlos Lacerda que irrita os nervos. E não há nervos que suporta. Mas eu sou forte! Não deixo nada imprecionar-me profundamente. Não me abato” (JESUS, C., 1993, p.18).

Para a escrita desta tese, precisei buscar minha “paz interior” de maneira semelhante ao estágio emocional descrito pela autora negra Carolina de Jesus (1993), que, mesmo vivenciando situações de conflitos, preocupações e de enfrentamentos, conseguiu ter um momento de paz para escrever suas obras literárias com excelência. Do mesmo modo me reconheço. Precisei superar minhas fragilidades emocionais (devido à morte precoce de minha mãe e ainda a experiência de sobreviver ao contexto pandêmico causado pela COVID-19) para construir pensamentos e reflexões na formulação das estratégias desta pesquisa.

Nesse contexto, tive a experiência de ouvir, transcrever e interpretar as narrativas que comportam as memórias e histórias quilombolas que me impulsionaram a me dedicar intensamente para interpretar e compartilhar os saberes e fazeres geográficos do povo do Matão como possibilidade de uma Educação Geográfica da diáspora quilombola. Por meio da leitura da realidade do Matão, compreendi a importância da minha função enquanto pesquisadora. Dessa maneira, eu não poderia permitir que minhas fraquezas, meus demônios, meus medos e minhas tristezas impedissem de registrar e publicar histórias de vida que constituem conhecimentos geográficos relevantes para a formação escolar quilombola.

Além disso, esse processo de construção foi bastante significativo para minha formação profissional, haja vista que a vivência de pesquisar nessa comunidade me fez ampliar e redimensionar meu fazer pedagógico na perspectiva de superar as ideias colonizadoras cristalizadas nos materiais didáticos da Geografia. Nessa senda, a formulação das *Geografias de quilombos* contribui também para o fortalecimento de minhas estratégias pedagógicas antirracistas, assim como para as minhas escolhas das fontes e referências geográficas que contemplam o povo negro de maneira afirmativa. Desse modo, por meio da experiência de interpretar as narrativas (auto) biográficas, tive a oportunidade de fazer uma autorreflexão do meu saber-fazer docente.

A partir deste estudo, reafirmo que a inserção das *Geografias de quilombos* na formação geográfica escolar torna-se um dos meios de favorecer o reconhecimento e a valorização dos saberes e fazeres geográficos. Isso independente do contexto socioespacial, pois a memória

quilombola traduz as formas de enfrentamento, resistências e sobrevivência do povo negro no território brasileiro, as quais possuem similaridades históricas, culturais e econômicas. Por isso, faz-se necessários conceber as memórias e histórias de vida como fonte de conhecimento no estudo da Geografia local.

Ao realizar esta pesquisa na escola do Matão, identifiquei que há necessidade de estudos mais amplos e específicos da Geografia vivida e praticada pelo povo quilombola. Tanto as falas dos professores como as análises dos materiais didáticos (atividades e livros didáticos) e dos documentos institucionais (PPP e currículo escolar) evidenciaram que a realidade geográfica quilombola não é contemplada de maneira contínua. Apenas em alguns momentos é trabalhada e ainda de maneira superficial.

Por essas razões, é preciso integrar os saberes geográficos quilombolas no conteúdo da Geografia escolar na perspectiva da Educação Geográfica, para assim superar as abordagens eurocêntricas de viés racista que os livros didáticos de Geografia ainda apresentam em seus conteúdos. Do mesmo modo, é necessário ampliar e inserir essa temática na formação docente, uma vez que é imperativo que haja mais espaços formativos que contemplem as potencialidades educativas das *Geografias de quilombos* nas práticas educativas durante todo o ano letivo. E assim também integrar os conhecimentos geográficos quilombolas no PPP e no currículo escolar.

Ao interpretar as histórias de vida do povo do Matão, foi possível identificar conhecimentos geográficos da realidade do lugar que expõem as formas do saber-viver quilombola na perspectiva afirmativa, sendo evidenciadas formas de sobrevivência, de existência e resiliência em um contexto marcado pela conjuntura da fome, da exploração da força de trabalho, das terras e da liberdade quilombola.

Portanto, as narrativas (auto) biográficas são registros fundamentais para compreender as geografias que compõem o cotidiano quilombola, já que elas denotam como o povo negro lutava e se organizou pela (re) existência e sobrevivência em seu território. Além disso, também são um dos meios educativos que a Educação Geográfica pode adotar para auxiliar o aluno a superar as ideias de conhecimentos geográficos de perspectiva eurocêntrica e hegemônica.

Ao conceber as memórias e histórias de vida como fonte de conhecimentos no âmbito escolar, há a possibilidade de entender que existem outros saberes geográficos de perspectiva afirmativa da identidade territorial, nos quais os quilombolas são protagonistas e autores de seus conhecimentos. Desse modo, as Geografias de quilombos configuram-se como um dos

caminhos para ultrapassar a ideia de que o povo negro não tem conhecimentos geográficos, que suas formas de saber-viver foram apenas de submissão à classe dominante.

Para além disso, compreendo que as *Geografias de quilombos* possuem especificidades próprias do lugar. E é por isso que a Educação Geográfica na perspectiva das *Geografias de quilombos* tem a possibilidade de contemplar elementos constituintes da realidade do povo negro, que historicamente foram silenciados e/ou ocultados do processo de formação geográfica escolar. Como exemplo, citam-se os conhecimentos das mulheres negras quilombolas que emergem como *devir negro*. E assim, considero que são saberes de extrema importância no processo de superação de ideias do racismo, do sexismo e do patriarcalismo.

Desse modo, as memórias e histórias de vida revelaram conhecimentos geográficos específicos do cotidiano quilombola, que repercutem em caminhos educativos que valorizam e reconhecem a identidade territorial. As experiências de vida revelam a realidade do lugar por uma cosmovisão constituída do *saber-viver* quilombola. Como resultado, este trabalho tem sua relevância social por compartilhar conhecimentos geográficos quilombolas indispensáveis para o reconhecimento e a valorização da identidade territorial de seu povo.

FONTES

BRASIL. **Comunicado n. 0015188696**, de 05 de junho de 2020. Orientações [...]. Brasília-DF: Ministério da Saúde, Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 2020. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Comunicado05-06-2020SEI-MS0015188696CHS.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 3.088B**, de 2015. Inscreve o nome de Dandara dos Palmares e de Luiza Mahin no Livro dos Heróis da Pátria; tendo parecer da Comissão de Cultura, pela aprovação (relator: DEP. JEAN WYLLYS); e da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5DC9C9F352BA002BAEF4F2976F57AD5E.proposicoesWebExterno2?codteor=1552047&filename=Avulso+-PL+3088/2015>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília-DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.934**, de 18 de outubro de 2006. Estabelece mecanismos e critérios a serem adotados na aplicação do disposto no art. 40 da Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Atos/decretos/2006/D05934.htm#:~:text=DECRET%20N%C2%BA%205.934%2C%20DE%2018,%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF: CNE, MEC, SEPPIR, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Estabelece procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas. Brasília-DF: Senado Federal, 2003a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2003b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2020. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

Benedito, entrevista realizada em 2020, Matão-PB

Carolina, entrevista realizada em 2021, Matão-PB

Chico, entrevista realizada em 2021, Matão-PB

Ciata, entrevista realizada em 2021, Matão-PB

Firmina, entrevista realizada em 2021, Matão-PB

Menininha, entrevista realizada em 2021, Matão-PB.

Ruth, entrevista realizada em 2020, Matão-PB.

Tereza, entrevista realizada em 2021, Matão-PB.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**, n. 54, Julio/ Diciembre 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. Nota/Manifesto: A que Geografia recorrem os grupos sociais excluídos? E por que a escola não lhes escuta? **Gira mundo**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 4, p. 07 - 11, jul. /dez. 2020. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2462-7817-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2462-7817-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. Livros didáticos e currículos de Geografia, pesquisa e usos: Uma história a ser contada. In: TONINI, I. M. (Org.). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- ANDRADE, Maria do Socorro Pereira de Sousa. **A Educação Geográfica com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: as bases conceituais humanistas no estudo do lugar. 2015. 237f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2015.
- ARAÚJO, Caroline Pinho de. A identidade cultural no ensino de Geografia: estudo de caso no município de Itaguaí- RJ. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro /UERJ, Rio de Janeiro.
- ARAÚJO, Patricia Cristina de Aragão. A cultura dos cordéis: território (s) de tessitura de Saberes.. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000300015&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 30 set. 2019.
- BARROS, Josias Silvano de. **Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira**: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes. 2021. 303f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- BARROS, Josias Silvano de. **O cordel num contexto de multidão: perspectivas pedagógicas para a multiplicidade**. 2016. 148f. Dissertação(Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.
- BARROS, Marta Oliveira. **Memórias de idosos quilombolas como recurso didático**: escola básica do quilombo de Matão-PB. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Formação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

BECKER, Juliana Martins; BECK, Annelise Helena Ullrich; DRUGG, Angela Schneider. Atenção biopsicossocial ao idoso: Escuta de idosos institucionalizados. *In: XVI Jornada de Extensão*, 16., 2015, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí, RS: Unijuí. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/4850-Texto%20do%20artigo-21099-1-10-20150821%20(2).pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização**: um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha Upa, Cavalinho! São Paulo: Editora Unesp, 2006.

BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

BORGES, Lediane da Silva; SILVA, João Batista do Carmo; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Educação ambiental e cultura quilombola: entre ausências de políticas públicas e práticas de resistência. **Revbea**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 430-449, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/zneiman,+Artigo25corrigido%20(3).pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2004.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de Catani; BARBARA, Denice. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai./ago. 2006.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. 5. ed. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2019.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, v. 70, p. 9-30, 2018. Artículos. Disponível em:

<<https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CALLAI, Helena C. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? *In*: SPÓSITO, Eliseu S. *et al.* (Orgs.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. *In*: MUNHOZ, Gislaíne; CASTELLAR, Sônia Vanzella (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xama, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev. 2020

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia. Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 135-152, 1º semestre, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas de reflexões**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS/AGB-PA, 1998.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de; LEITE, Cristina Maria Costa. Abordagem do lugar no livro didático de Geografia do 6º ano do ensino fundamental. **Revista Cerrados (Unimontes)**, v. 14, n. 2, p. 125-140, 2016. Disponível em: <<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

CASTELLAR, S. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. *In*: CASTELLAR, S. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, J. **Geografia da fome (o dilema brasileiro: pão ou aço)**. 10 ed. Rio de Janeiro: Antares Achiamé, 1984.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. O misterioso mundo que os mapas escondem. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* (Orgs.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, AGB, Seção Porto Alegre, 2010. p. 31-48.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte-MG: UFMG, p. 1-16. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 12 set. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG. p. 1-16. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, [Republicado em Educação e Pesquisa], São Paulo, n. 42, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CIRQUEIRA, Diogo; GUIMARAES, Geny; SOUZA, Lorena. Introdução do caderno temático “geografias negras”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negras – ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”, p. 3-11, abr. 2020. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/document16%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/document16%20(5).pdf)>. Acesso julho de 2020.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ). **Quem Somos**. Disponível em: <<http://conaq.org.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da; COSTA; Loyuá Ribeiro Fernandes Moreira da; GRAZIOLI, Rosemar Eurico; COENGA, Fabiano Tadeu. Chico Rei e Zumbi dos Palmares, De Renato Lima: heróis negros na literatura infantil brasileira Contemporânea. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 22, p. 164-176, 2020.

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do livro didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (Orgs.). **Livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

CRENSHAW, Kimberl. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, São Paulo, n. 10, 2002.

DELANI, Daniel. **Dimensões geográficas dos saberes e práticas das benzedadeiras**: Ores nos cuidados em saúde em Porto Velho-RO. 2019. 184f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação e Doutorado, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

DODEBEI, Vera. Objetos & memória. **Revista Morpheus**: estudos interdisciplinares em memória social, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, ago./dez. 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da Recordação e outros momentos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FAGUNDES, Márcia Versiane Gusmão Fagundes. **Lei 10.639/2003 e o ensino de Geografia na Educação Básica**: contribuições a partir dos Catopês em Montes Claros, MG. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Geografia) -. Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FARIAS, Tom. Carolina Maria de Jesus. In: FARIAS, Tom. **Escritos negros: crítica e jornalismo literário**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FERNANDES, Fernanda. Maria Firmina dos Reis: vida, obra e curiosidades sobre a escritora. **MultiRio**, 23 out. 2020. Disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/16721-maria-firmina-dos-reis-vida-obra-e-curiosidades-sobre-a-escritor>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2008.

FERRAZ, Clarice Vanderlei. **A inclusão da biblioteca escolar no projeto político pedagógico da escola**. Universidade Federal de Alagoas. 2010. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_267.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FOLHES, Marcelo Theophilo; DONALD, Nelson. Previsões tradicionais de tempo e clima no Ceará: o conhecimento popular a serviço da ciência. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 19-31, dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREDRICH, Maria Salomé Lopes. **Tramas territoriais e tessituras multidimensionais em comunidades quilombolas na Paraíba**. 2018. 275f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

FREITAS, Adriano Vargas; PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. Estado da arte como metodologia de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações. **Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso, v. 8, n. 18, p. 784-802, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/867/983>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais, políticas públicas e Educação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2010. p. 33-53.

GIRÃO, Osvaldo; LIMA, Surama Ramos. O ensino de geografia *versus* leitura de imagens: resgate e valorização da disciplina pela “alfabetização do olhar”. **Geografia, ensino e pesquisa**, Recife, v. 17, n. 2, p. 88-106, mai./ago. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Ciente/Downloads/robertob,+artigo+1+final+ENS+88-106.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: <<https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/ 93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GUIA DO CRÉDITO RURAL. SAFRAN 2017/2018. Disponível em: <https://www.cnabrazil.org.br/storage/arquivos/guia_do_credito_rural_versaoonline_2022-05-28-120918_qagk.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Os negros de Matão**: etnicidade e territorialização. Relatório Técnico de Identificação e Delimitação. Campina Grande, PB: EDUEFG, 2011.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **Geographia**, Niterói, UFF, Ano 9, n. 17, 19-46, 2007.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialização. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES, 1., 2004a, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre-RS: UFRGS/ULBRA/AGB, 2004a. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialização. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES, 1., 2004b, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre-RS: UFRGS/ULBRA/AGB, 2004a. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

HAESBAERT, R. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004c.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

HAGE, M. S. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1993.

JESUS, Maria Angela de. **Estrela Negra Ruth de Souza**. São Bernardo do Campo-SP: Imprensa Oficial, 2004.

JOMAA, Lina Youssef. **Buriti mais Geografia**. São Paulo: Moderna, 2017 (v. 1).

JOMAA, Lina Youssef. **Buriti mais Geografia**. São Paulo: Moderna, 2017 (v. 2).

JOMAA, Lina Youssef. **Buriti mais Geografia**. São Paulo: Moderna, 2017 (v. 3).

JOMAA, Lina Youssef. **Buriti mais Geografia**. São Paulo: Moderna, 2017 (v. 4).

JOMAA, Lina Youssef. **Buriti mais Geografia**. São Paulo: Moderna, 2017 (v. 5).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

LACERDA, Thais de Campos. Tereza de Benguela: identidade e representatividade negra. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, UNEMAT, v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reac/article/view/4113>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.16, n. 3, set./dez. 2008.

LEITE, Ilka Boaventura. Territórios de negros em área rural e urbana: algumas questões. **Textos e Debates: Terras e Territórios de Negros no Brasil**, v. 1, n. 2, NUER/PPGAS, p. 39-46, 1991.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade racionalidade, complexidade, poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Luana Nunes Martins. **Lugar e Memória: o patrimônio goiano entre o esquecimento e a resistência**. 2017. 395f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

- LOBATO, Maurício Lima. **Alzheimer:** de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), 70% dos casos de demência no mundo são causados pela doença. Fev. 2020. Disponível em: <<https://newslab.com.br/alzheimer-de-acordo-com-a-organizacao-mundial-de-saude-oms-70-dos-casos-de-demencia-no-mundo-sao-causados-pela-doenca/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- LOPES, Jader J. M. **Geografia e Educação Infantil:** espaço e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- MAGALHÃES, D. N. Intergeracionalidade e cidadania. In: PAZ, Serafim. **Envelhecer com cidadania:** quem sabe um dia? Rio de Janeiro: CBCISS-ANG/RJ, 2000.
- MAYER, André. Prefácio In: CASTRO J. **Geografia da fome (o dilema brasileiro: pão ou aço)**. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares Achiamé, 1980.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas (s): construindo caminhos. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. 36 – 54.
- MARIANO, Agnes. Mãe da sabedoria. **Histórias do povo negro**, 2011. Disponível em: <<https://historiasdopovonegro.wordpress.com/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- MARTINS, Peluzio Ferreira Martins. **O livro didático de Geografia:** seus limites e perspectivas como instrumento de mediação do processo de ensino aprendizagem. 2019. 158f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. In: **Reunión de Consulta Técnica sobre Investigación en Formación del Profesorado**. México, [s.n.], 1998.
- MICELI, Paulo. **O mito do herói nacional**. São Paulo: Contexto, 1991.
- MONTEZUMA, Rita de Cássia Martins. Prefácio. In: GUIMARÃES, Geny F. *et al.* (Orgs). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/03/EBOOK_ANAG.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- MORAIS, Joelson de Sousa. BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

MOREL, Edmar. **Dragão do Mar o Jangadeiro da Abolição**. Rio de Janeiro: Edições do Povo Ltda., 1949.

MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Viagem Incompleta: a experiência brasileira (1500 – 2000)**. São Paulo: Ed. SENAC, 2000.

MOTA, Rosiane Dias. **O protestantismo nas territorialidades e na identidade territorial da comunidade quilombola Kalunga – Goiás**. 2016. 342f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação de Geografia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África do Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Cultura, Divisão de Editoração, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, 1995.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História. Educação. [On-line]**, Porto Alegre v. 20 n. 50, p. 119-138, set. /dez. 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Historiografia do Quilombo. 1977. In: NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. Diáspora Africana. São Paulo: Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O negro visto por ele mesmo. **Revista Manchete**, Rio de Janeiro, p. 130-131, set. 1976.

NÓVOA, Antônio. O professor pesquisador e reflexivo. **Nova Escola**, São Paulo, Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001a.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001b. Entrevista concedida em 01 de maio de 2001.

OLIVEIRA, Leticia Franco de. **O lugar da velhice: Um estudo acerca das vivências e representações socioespaciais em uma instituição de longa permanência (ILPI) de Minas**

Gerais. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: <<https://www.facebook.com/uniaodetodasasnacoes/videos/1878768139068550/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, n. 33. p. 111 – 125, 2016.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Memórias e aventuras na educação e no ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Lugares de Professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Ed. Porto de Ideias, 2012.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Vieira, 2005.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acessado em: 02 mai. 2019.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. 2013. 352f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

QUEIROZ, M. I. P. O coronelismo numa interpretação sociológica. In: QUEIROZ, M. I. P. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Alfamega, 1976. p. 163-216 (Biblioteca Alfa-Omega de Ciências Sociais, Série 1, v. 5).

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **Arte e colonialidade**, São Paulo, n. 3, MASP Afterall, 2019.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, p. 14-39, 1995.

RIBEIRO, Edla Freitas; VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. A Entrevista de Narrativa de Vida: uma abordagem que revela um gênero. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 9., n. 4., p. 209-224, out./dez. 2020.

RODRIGUES, Vera. Programa Brasil Quilombola: Um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. O Lugar e o Cotidiano. In: SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Edusp, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **O Dinheiro e o Território**. Universidade de São Paulo- USP. **GEographia**, São Paulo, ano. 1, n. 1, 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/13360-Texto%20do%20Artigo-52708-1-10-20090902%20(2).pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Nerópolis do avesso: repositórios de memórias e narrativas do lugar**. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SANTOS, Nayara Kallinne Cândido dos. **Comunidade quilombola Morro São João no município de Santa Rosa do Tocantins: memórias e território**. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento. Geografia da ação nas lutas anti-racismo: um olhar aproximativo. In: ENANPUR, 18., 2019, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte-MG: UFMG. Disponível em: <<http://anpur.org.br/xviiienanpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=902>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SANTOS, Tatiane Campos dos. **Relações entre território e educação na comunidade quilombola de Vila Santo Isidoro — Berilo/MG**. 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em

Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 07-14, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra Baumgarten. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. DOSSIÊ. **Sociologias**, v. 18, n. 43, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/15174522-018004301>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: A diversidade epistemológica do mundo In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p.21-121.

SANTOS, Wanderleia Farias; SILVA, Kedna Karla Ferreira da. Fragmentos da vida profissional de Clementina Augusta Coutinho de Medeiros. In: NUNES, M, L S; TEIXEIRA, M. M.; MACHADO, C, J, S. (Orgs). **Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, v. 13, p. 145-164, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SCHIFFLER, Michele Freire. A performance cultural do Ticumbre Conceição da Barra - ES - Brasil: identidade e ancestralidade. **Revista Científica Vozes dos Vales**, UFVJM, ano III, n. 06, out. 2014. Disponível em: <www.ufvjm.edu.br/vozes>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS [on-line]**, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/refacs/article/view/4877>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da. Você sabia que existem “outras” Geografias? In: GUIMARÃES, Geny F. *et al.* (Orgs). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/03/EBOOK_ANAG.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVA, Simone Rezende da. A importância da memória no processo de reinvenção da identidade e territorialidade quilombola. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-13, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820254>>. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Waldnelly Gusmão. **Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014**. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. Ilustrações de Ellen Pestilised, São Paulo: Editora Brasil, 2010 (Coleção Viagens do Coração).

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros - identidade: povo e mídia no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SUDENE/ASSOCENE. Programa federal de combate aos efeitos da seca. **Projeto de fortalecimento da capacidade organizacional das comissões municipais: Construindo novas articulações para conviver no semiárido**. Relatório consolidado. 1998 (cartilha).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

Possibilidades geográficas:

BEZERRA, Josineide da Silva. Criação de municípios na Paraíba: ponderações para tangenciar o debate. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – PODER, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: 50 ANOS DO GOLPE DE 1964, 16., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande-PB: UFCG. p. 104-115. Disponível em: <informe o site>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASILEIRO, Jeremias. Rei Ambrósio de Minas Gerais e o ofuscamento da história de um líder quilombola. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 9, n. 3, Edição 25, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5958>>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Guia PNLD 2017**. Brasília-DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 21 out. 2020.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; GUIMARÃES, Geny Ferreira; SOUZA, Lorena Francisco de. Introdução do caderno temático “Geografias Negras”. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”, p. 3-11, abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GUIMARÃES, Ferreira Geny. Geo-Geografias Negras & Geografias Negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. Ed. Especial,

p. 292-311, abr. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em:
<<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/866>>. Acesso em: 10 out. 2021.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial**. 2015.352f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia (PGEO), Universidade Federal da Bahia. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades de 2010**. Paraíba. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MARIANO, Janaína Alves. **Aspectos históricos e atuais do processo de urbanização no município de Gurinhém-PB**. 2015. 25f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Geografia) - Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico em EAD, UEPB, Campina Grande-PB.

MIZAEL; Táhcita Medrado. BARROZO; Sarah Carolinne Vasconcelos. HUNZIKER; Maria Helena Leite. Solidão da mulher negra: uma revisão da literatura. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 38, p. 212-239, 2021.

MORAES, José G. V. de. **História Geral e Brasil**. São Paulo: Atual, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Historiografia do Quilombo. In: NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. Diáspora Africana. São Paulo: Filhos da África, [1977] 2018.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Por uma história do homem negro. In: RATTTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/Kuanza, 2006. p. 93-98.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Filhos da África, 2018 [1975].

NUNES, Dimalice. Teresa de Benguela: a heróica rainha do Quilombo Quariterê. **Aventuras na História**, 20 nov. 2019. Disponível em:
<<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-consciencia-negra-teresa-de-benguela.phtml>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

QUINTERO. Pablo; ELIZALDEU, Patrícia Figueira e Paz Concha. **Breve história dos estudos decoloniais**. 2019.

RATTS, Alex. Historiografia do Quilombo. 1977. In: NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição.** Diáspora Africana: São Paulo: Filhos da África, 2018.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnicas raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 125-140, jan./jun. 2010.

RATTS, Alex. **Eu sou a Atlântica:** trajetória de Beatriz Nascimento. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. Disponível em: <<https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetosociais/eusouatlantica.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2021.

RICCI, R. A trajetória dos movimentos sociais no campo: história, teoria social e práticas de governos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 54, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/054/54ricci.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Conhecimento e transformação social: por uma Ecologia de Saberes. **Hiléia: Revista de Direito Ambiental da Amazônia**, Manaus, ano 4, n. 6, Governo do Estado do Amazonas / UEA, 2006.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton *et al.* **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-21.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento. Geografias da ação nas lutas anti-racismo: um olhar aproximativo. 2019 ENANPUR, 18., 2019, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte-MG: UFMG. Código verificador: dv39vIS3pmho. Disponível em: <<http://anpur.org.br/xviiienanpur/anais>>. Acesso em: 20 set. 2021.

SAQUET, Marcos. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M.; SPOSITO, E. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SAQUET, Marcos. Proposições para estudos territoriais. **Revista GEOgraphia (UFF)**, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 15, jun. 2006.

SILVA, André Ricardo Fonsêca da. Políticas públicas para comunidades quilombolas: uma luta em construção. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, n. 48, p. 115-128, jan./ jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/27650/20480>>. Acesso em 03 mar. 2022.

SOUZA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44/47, p. 1-8, 10 jan. 2008.

SOUZA, C. R. As feiras livres como lugares de produção cotidiana de saberes do trabalho e educação popular nas cidades: alguns horizontes teóricos e analíticos no campo trabalho-educação. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 22, p. 126-144, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/11344>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOUZA, Vanessa Emanuelle de. Trabalho e migração em Matão-PB: entre o quilombo, o Rio de Janeiro e João Pessoa. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 30., 2016, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa-PB: UFPB. Disponível em: <http://evento.abant.org.br/rba/30rba/files/1466474441_ARQUIVO_trabalho_e_migracao_e_m_matao_vanessa_souza.pdf> acesso em 21/10/2020>. Acesso em: 02 out. 2019.

SOUZA LIMA, M. W. **Souza**. Brasília: MEC, 1998.

SOUZA, Vanessa Emanuelle de. Trabalho e Migração em Matão-PB: entre o quilombo, o Rio de Janeiro e João Pessoa. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 30., 2016, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa-PB: UFPB. Disponível em: <http://evento.abant.org.br/rba/30rba/files/1466474441_ARQUIVO_trabalho_e_migracao_e_m_matao_vanessa_souza.pdf> acesso em 21/10/2020>. Acesso em: 02 out. 2019.

SOUZA, Vanessa Emanuelle de. **Honra, memória e migração em Matão-PB**. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais-PPGCS, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012.

STRAFORINI, R., **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Edue, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na psicologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO COM OS PROFESSORES COLABORADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA- CCEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG

SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA DO QUILOMBO

1. Quais materiais didáticos você utiliza para trabalhar a Geografia do quilombo em sala de aula? Você considera suficientes e eficazes esses materiais? Por quê?
2. Com quais estratégias metodológicas você trabalha as categorias geográficas (Espaço, Lugar, Paisagem e Território) com seus alunos?
3. Você percebe alguma dificuldade de os alunos relacionarem os conteúdos da matriz curricular com a realidade sociocultural do quilombo? Quais são?
4. Em sua opinião, qual a importância de as crianças da comunidade estudarem a Geografia do quilombo?
5. Existe um conteúdo específico da Geografia que você considera essencial para abordar com os alunos do quilombo? Qual conteúdo? Por quê?
6. Você já realizou algum trabalho na disciplina de Geografia que contemplasse a realidade (cotidiano) da comunidade? Relate como foi a experiência.
7. Você percebe que há necessidade de aprofundar mais os conhecimentos geográficos quilombolas nas escolas? Por quê?
8. Relate as limitações que você enfrenta para contemplar a realidade sociocultural da comunidade no conteúdo da disciplina de Geografia.
9. De que maneira o estudo das categorias geográficas (Espaço, Lugar, Paisagem e Território) correlacionadas com a realidade sociocultural dos alunos podem proporcionar benefícios no processo de aprendizagem dos alunos?
10. Quais são suas fontes de pesquisa utilizadas no planejamento das aulas e outras atividades didáticas sobre o quilombo?

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO DO (A) PROFESSOR (A) COLABORADOR (A) PARTICIPANTE DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO DO (A) PROFESSOR(A) COLABORADOR (A) PARTICIPANTE DA PESQUISA

DADOS PESSOAIS

Nome _____
Idade: _____ Gênero: M () F () Outro () _____
Data de Nascimento: _____
Naturalidade: _____
Estado civil: _____ Número de filhos: _____
Endereço Residencial: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Qual é a sua idade:

A-() De 18 a 24 anos.

B-() De 25 a 29 anos.

C-() De 30 a 39 anos.

D-() De 40 a 49 anos.

E-() 50 anos ou mais.

2. Qual a sua formação? Você pode marcar mais de uma resposta.

A-() Magistério /Formação de Professores 2º Grau (Normal). Qual ano e Instituição?

B-() Nível Superior/Graduação (Licenciatura). Qual curso?

Qual ano e Instituição? _____

C-() Nível Superior/Graduação (Bacharelado). Qual curso? _____

Qual ano e Instituição? _____

D-() Especialização. Qual curso?

Qual ano e Instituição? _____

E-() Mestrado ou Doutorado. Qual curso?

Qual ano e Instituição? _____

3. Qual o seu tempo de experiência profissional?

A- () Há 5 anos ou menos.

B- () De 10 a 15 anos.

C- () De 16 a 25 anos

D- () Há mais de 25 anos.

4. Há quantos anos você trabalha nesta escola?

A- () Há 5 anos ou menos.

B- () De 10 a 15 anos.

C- () De 16 a 25 anos

D- () Há mais de 25 anos.

4. Qual a sua situação funcional?

A- () Concursado /Efetivo.

B- () Contrato (CLT).

C- () Outra. Qual? _____.

5. Assinale abaixo a turma que você atua como professor(a).

A. [] Turma com alunos do 3º ano do fundamental I.

C [] Turma com alunos do 4º ano do fundamental I.

D [] Turma com alunos 5º ano do fundamental I.

E [] Outra turma... Qual? _____.

6. Você é quilombola?

A- () Sim

B- () Não

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(OBSERVAÇÃO: para o caso de pessoas maiores de 18 anos e não inclusas no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, Marta Oliveira Barros, em pleno exercício dos meus direitos, disponho-me a participar da Pesquisa. **GEO (GRAFIAS) DE QUILOMBOS: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE IDOSOS DO MATÃO-PB E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho terá como objetivo geral compreender como as narrativas (auto) biográficas de idosos quilombolas do Matão-PB podem contribuir como base e referência para o fortalecimento da identidade local dos estudantes quilombolas, no âmbito da Educação Geográfica, a fim de (re)construir conhecimentos geográficos significativos sobre o quilombo.

Ao voluntário só caberá a autorização para transcrições e publicações das entrevistas e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 99146-0019 com Marta Oliveira Barros.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao seu conteúdo, podendo discutir os dados com o pesquisador. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos, e por estar de pleno acordo com o seu teor, dato e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

APÊNDICE IV - TERMO DE ADESÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
TERMO DE ADESÃO

TERMO DE ADESÃO

Eu, _____, _____ (estado civil), RG nº _____, CPF nº _____ declaro para os devidos fins que aderi, voluntariamente, como colaborador participante da pesquisa “GEO (GRAFIAS) DE QUILOMBOS: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE IDOSOS DO MATÃO-PB E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, na linha de pesquisa Educação Geográfica, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em GEOGRAFIA, de autoria da professora MARTA OLIVEIRA BARROS, da qual participarei de acordo com o processo de investigação desenvolvido pela autora.

MATÃO– GURINHÉM-PB

(Assinatura)

APÊNDICE V - GLOSSÁRIO CARTOGRÁFICO DAS PALAVRAS DOS QUILOMBOLAS MATÃO-PB

Abrir uma picada: Abrir caminhos na mata.

Abutecado: Equivalente a dívida.

Acocorada: refere-se à posição agachada.

Alumiando: Significar projetar luz sobre.

Angico: Árvore típica da caatinga de nome científico *Anadenanthera colubrina*.

Avistava: Ver algo ou alguém a longa distância.

Baixinhos: Áreas de menor altitude em relação às serras.

Bem cedo: Amanhecer.

Benza deu: Expressão de espanto e/ou admiração (Benza-te Deus).

Curtir o barro: Deixar o barro descansar.

Tomar uma bicada: Refere-se a uma pequena quantidade de cachaça.

Boca do estômago: Parte superior do estômago.

Boiada: Grande quantidade de bois.

Brincadeira do babau: Apresentação teatral com fantoches.

Bucado: Refere-se a grande quantidade;

Bucho: Parte do corpo humano referente ao estômago; barriga.

Cachimbo: Licor oferecido aos visitantes do Bebê; e/ou objeto utilizado pelas parteiras para fumar.

Cachorra magra: Denominação popular para o Programa Nacional de Combate aos Efeitos da Seca no Nordeste.

Caldo da caridade: Tipo de alimento feito à base de pimenta do reino, farinha e água pelos quilombolas para revigorar as energias;

Capanga: Segurança particular do fazendeiro, o qual, na maioria das vezes, utilizava-se da violência a serviço do contratante.

Carão: Reclamação de atitudes ou expressões.

Cardeiro: Também conhecido como mandacaru, de nome científico *Cereus jamacaru*, constituinte da vegetação da nativa.

Carreira: Dar passos apressados.

Companhia caída: doença que causa dores na garganta; também conhecida como “campainha caída” ou “espinhela caída”.

Colocava terra: Referente a desmotivar.

Coroné: Nome utilizado para se referir a alguns dos fazendeiros que exerciam influência política e econômica na região;

Creca de pedra: Brincadeira com pedras.

Cumpadi: Refere-se ao padrinho e/ou à madrinha e pais do (a) afilhado (a).

De garra: Usado para indicar que pega algo ou alguma coisa.

De primeiro: Refere-se ao passado

Em riba: Em cima.

Empanada: Cobrir com pano.

Encaliçar: Cauterizar.

Encarnado: Refere-se à cor vermelha.

Enxada: Instrumento que consiste em uma lâmina de metal utilizada para capinar o mato.

Escapar: Referente a sobrevivência.

Escurrência: Refere a disenteria.

Espiar: Olhar.

Espinhaço: No corpo humano, região situada no dorso, nas costas.

Espinhela caída: Dores apresentadas no meio do tórax.

Esteio: Tipo de construção de madeira utilizada para sustentar o telhado da casa de pau-a-pique.

Experiência da barra: Meio de fazer previsões de chuvas ao observar a constituição de nuvens em certo período do ano.

Finado: Nome utilizado para definir que a pessoa mencionada já faleceu.

Fôrma: Recipiente feito de barro para armazenar água para o consumo humano.

Foro do roçado: Dinheiro cobrado pelo uso da terra dos fazendeiros.

Frutas do mata: Frutas da vegetação nativa da caatinga.

Fulano de tá: Expressão utilizada para se referir a alguém sem mencionar o nome da pessoa citada.

Graudim: Refere-se a algo de grande tamanho.

Gugui: Pequenos insetos que podem ser encontrados dentro dos pacotes de alimentos pela falta de higiene do local armazenado.

Imburana: De nome científico *Commiphora leptophloeos*, é uma árvore nativa na caatinga.

Juá: Árvore típica da caatinga, de nome científico *Ziziphus joazeiro*

Jurema: Árvore da caatinga da família das leguminosas de característica espinhosa.

Lata d'água: Utensílio de alumínio usado para transportar água.

Marjó: Nome utilizado para se referir a alguns dos fazendeiros que exerciam influência política e econômica na região.

Mau olhar: Doença causada por emissão de energias negativas por outrem que lhe olham.

Meio mundo de gente: Grande quantidade de pessoas.

Minha Fia: Expressão de tratamento carinhoso usado com a pesquisadora.

Mocó (*Kerodon rupestris*) Animal típico da caatinga.

Não batia: Refere-se a não simpatizar com alguém.

Neguinho de açúcar: Forma carinhosa de tratamento com o rapaz cortejado.

Num sabe: Refere-se a “compreendeu?”.

O caba: Referente a pessoa.

Oitão: Parte da lateral externa da casa.

Oxé: É uma interjeição de susto, dúvida ou indignação.

Oxente: Exprime estranheza ou espanto.

Paiozão de algodão: Grande quantidade de algodão.

Paiozinho: Refere-se a pequena quantidade.

Peba (*Euphractus sexcinctus*) animal típico da caatinga.

Peito caído / ou aberto: Doença que apresenta dores entre os seios.

Pote: Vaso de barro usado para transportar e armazenar água.

Preá (*Cavia aperea*) animal típico da caatinga.

Punhado: Quantidade de qualquer coisa contida numa mão.

Putá: Prostituta.

Quizila: Doença provocada por grande emissão de energias negativas por outrem.

Reima de dente: Sintomas dos nascimentos dos primeiros dentes do bebê.

Ribaça (*Zenaida auriculata*) espécie de ave da caatinga.

Rolinha (*Columbina*); espécie de ave da caatinga.

Saco de nylon: Embalagem usada para armazenar alimentos (farinha, açúcar, entre outros).

Samiar: Distribuir sementes sobre o solo.

Seios de roçado: São um tipo mochila lateral grande feito de um saco de nylon e cordas. Utilizado para colher os legumes e algodões.

Tapeava: O mesmo que ludibriar.

Tapia: Fruto típico da vegetação nativa do Matão. De nome científico *Alchornea sidifolia*.

Tiquinho: Exprime pouca quantidade.

Tomei de meia: Dividir alguma coisa entre duas pessoas.

Trabalho alugado: Serviço prestado ao dono da fazenda.

Tucajava: Ação de alguém ocultar-se para atacar.

Tustão: Referente a dinheiro.

Vara de marmeleiro: Parte do galho do marmeleiro (*Croton sonderianus*). Árvore típica da caatinga.

Veia do barro: Local de solo de qualidade para a construção de panelas de barro.

Vertigem: Termo usado para se referir a desmaio.

Vigi Maria: Expressão de espanto.

Visse: Referente a “ouviu?”, “compreendeu?”.

Xinganda: Insulto, ofensa.

ANEXOS

ANEXO I - CERTIDÃO DE AUTORECONHECIMENTO DA COMUNIDADE DO MATÃO-PB COMO REMANESCENTE DE QUILOMBO



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA CULTURA
 FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que 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 e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, **CERTIFICA** que a **Comunidade de Matão**, localizada no município de Gurinhém, Estado da Paraíba, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 002, Registro n.107, f.11, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, **É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS**.

Declarante(s): Maria José dos Santos RG 1.778.850 SSP/PB
 Josefa de Paiva Santos RG 280.568.8 SSP/PB
 Gilmar Valetim da Silva RG 2.925.830 SSP/PB
 Otacílio João da Silva RG1.065.128 SSP/PB

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.)....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília, DF, **17 de novembro** de 2004.

O referido é verdade e dou fé

UBIRATAN CASTRO DE ARAÚJO
 Presidente da Fundação Cultural Palmares