



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISCA EDILZA BARBOSA DE ANDRADE CARVALHO**

**ETNOLETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: SEMEANDO PERSPECTIVAS  
DECOLONIAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

**CUIABÁ-MT**

**2024**

**FRANCISCA EDILZA BARBOSA DE ANDRADE CARVALHO**

**ETNOLETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: SEMEANDO PERSPECTIVAS  
DECOLONIAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suely Dulce de Castilho.

**CUIABÁ-MT**

**2024**

## Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C331e Carvalho, Francisca Edilza Barbosa de Andrade.

Etnoletramentos e formação docente: semeando perspectivas decoloniais para educação escolar quilombola [recurso eletrônico] / Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 249 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientadora: Suely Dulce de Castilho.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Teorias decoloniais. 2. Currículo. 3. Formação de professores(as). 4. Etnoletramentos. 5. Educação escolar quilombola. I. Castilho, Suely Dulce de, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO:** Etnoletramentos e formação docente: semeando perspectivas decoloniais para educação escolar quilombola.

**AUTORA:** DOUTORANDA Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho.

Tese defendida e aprovada em 15 de março de 2024.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

1. Doutora Suely Dulce de Castilho (Presidente da Banca/Orientadora)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
2. Doutora Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (Examinadora Externa)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
3. Doutor José Mauricio Paiva Andion Arruti (Examinador Externo)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
4. Doutora Beleni Saléte Grando (Examinadora Interna)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
5. Doutora Bárbara Cortella Pereira (Examinadora Interna)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
6. Doutora Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (Examinadora Suplente)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
7. Doutora Nilce Vieira Campos Ferreira (Examinadora Suplente)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

**CUIABÁ, 15/03/2024.**



Documento assinado eletronicamente por **SUELY DULCE DE CASTILHO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 19/03/2024, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **BELINI SALETE GRANDO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 21/03/2024, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, Usuário Externo**, em 22/03/2024, às 00:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **José Mauricio Paiva Andion Arruti, Usuário Externo**, em 11/04/2024, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **BARBARA CORTELLA PEREIRA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 11/04/2024, às 12:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6707171** e o código CRC **94D68F72**.

---

*Com ternura, dedico este trabalho:*

*“Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Freire, 1987, p. 23).*

*Ao povo quilombola vão-grandense, pelo acolhimento.*

*À Maria Dorinha e Luiz Viturino (in memoriam) pela vida.*

*À Plínio, pela companhia.*

*À Gerson Henrique, Plínio, Philipe, Eloênia e Rodrigo pelo amor.*

*À Elise e Pedro, meus pequeninos netos, pela esperança.*

*Tudo que eu escrevo é profundamente marcado por minha condição de mulher negra  
na sociedade brasileira.*

*Conceição Evaristo (2018).*

## **É tempo de agradecer... Umuntu Ngumuntu Ngabantu II<sup>1</sup> !!!!**

À Painho, meu Divino Companheiro<sup>2</sup> por sua presença nesse doutoramento, pela escuta atenta: “não, não me deixe só no caminho”; por ouvir os gemidos do meu coração: “ajuda-me, ajuda-me até chegar”. Ao Espírito Santo, por me ajudar a voltar para o texto, e pelo canto, que mesmo em meio a dor, fez brotar dos meus lábios e chegar aos ouvidos dela quando a tomei nos braços, na despedida: “Em Jesus não temo o mal e a morte”.

À Ela, Maria Dorinha (in memoriam) minha mãe, minha eterna mainha! De quem me despedi fisicamente durante a escrita deste doutoramento (2023). Por me ensinar a lutar e a seguir adiante com a cabeça erguida. Porque afinal, ainda que não se saiba “quem foi que beliscou o bolo” todo mundo sabe que “não tem nada como um dia depois do outro e uma noite no meio” então, mesmo quando o mundo inteiro diz NÃO, é “só a gente cantar um hino, se apegar com Deus e seguir”. Palavras suas que ecoam em mim.

À Luiz Viturino (in memoriam), painho, paizinho, papai, meu pai. De quem me despedi fisicamente durante a escrita do mestrado (2015). Quando as coisas não vão bem, e a desesperança quer fazer morada em mim, revisito seu colo, sinto suas mãos pesadas, deslizando por sobre meus cabelos. Em meio a dor, ouço a mansidão da sua voz ecoando em meu ser: “isso é jogo da vida, filha, é jogo da vida”. Choro. Mas suas doces palavras tornam a insistir. Então levanto e vou lutar de novo.

À Adão Carvalho e Alzira Carvalho, meu sogro e minha sogra, que já partiram fisicamente mas continuam me instigando, me ensinando. Por me amarem, me aceitarem, me fazerem filha e me tornarem Carvalho.

À Suely Dulce de Castilho, minha orientadora, por me conduzir na longa jornada do mestrado ao doutorado. Por tornar real a canção: “Alegre e feliz camponês, entrando de vez na posse do chão”<sup>3</sup> por FAZER, muitos de nós, minorizados(as) tomar posse do chão da universidade pública, e brotar em nós mestres(as) e doutores(as).

Aos meus filhos Gerson Henrique, Plínio, Philipe e Eloenia por todas as alegrias que me foram proporcionadas desde o dia que soube de suas presenças em meu ventre. Por escolherem meu colo para acalotá-los e a Rodrigo, meu genro. Por compreenderem e

---

<sup>1</sup> Inspirado na canção: *Umuntu Ngumuntu Ngabantu II*. Disponível em: Umuntu Ngumuntu Ngabantu II - Hebo Imoxi - LETRAS.MUS.BR.

<sup>2</sup> Inspirado na canção: *Divino companheiro*, de Mara Lima. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8xpwsQGXCw>.

<sup>3</sup> Inspirado na canção: *Eu quero ver de Zé Vicente*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kxJuXDYU-KU>.

encorajarem minhas ausências. Por vocês eu luto, canto, espero e amo “Mais do que a abelha ama a flor<sup>4</sup>”, “daqui até no infinito<sup>5</sup>”.

À Plínio Carvalho pela companhia, nos vales e nas montanhas, nestes 30 anos de caminhada. Por me incentivar nos longos processos de formação, por repartir comigo, na alegria e na tristeza, o pão.

Aos (às) educadores que compõem a banca de avaliação desta pesquisa: José Maurício Arruti (UNICAMP); Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (UNEMAT); Bárbara Cortella Pereira de Oliveira (UFMT); Beleni Salette Grando (UFMT); Eliana Povoas Pereira Estrela Brito (UFSB); Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT) pelo tempo dedicado nesta jornada. Mo dúpé e!<sup>6</sup>

À minha família no Mato Grosso, na Bahia, em Santa Catarina, no Distrito Federal e no Rio Grande do Norte pelo incentivo nesta caminhada que culminou no primeiro título de doutorado de nossa família: Umuntu Ngumuntu Ngabantu!

Aos meus irmãos e irmãs na Bahia: João e Raquel; Wilson; Vanderlins e Claudineia; Claudio e Joseane; Nete e Carlinhos; Rose; Luma e Theo pelo incentivo.

Aos meus cunhados e cunhadas: José Deolir e Marivone; Ivete e Joacir; Salette e Jurandir; Margarete e Ari; Roque e Almeri; Marizete e Lilo; Márcio e Vera; Marcelo e Tainara.

As minhas irmãs matogrossenses Miriam, Marinalva, Werica e Osenil pela escuta.

Às minhas irmãs e irmãos na fé, em especial à todas as irmãs que constituem a Usadenor-MT, pela constante intercessão, pelos joelhos que se dobram em comunhão.

Ao povo Vão-grandense, moradores das comunidades quilombolas Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Retiro e Vaca Morta, em especial, aos Guardiães da Memória, por carinhosamente me acolherem e partilharem comigo seus etnossaberes.

Aos educadores(as) e educandos(as) da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento: Antônio Marcos Pereira da Silva, Azita Matildes Bento, Benedito Ilino da Silva, Clarice Venância Bento Ferreira, Dinalva Araújo de Campos, Helenice Conceição da Silva, João Carlos da Silva, Lourença Maciel de Campos, Luides Luiza da Silva Bento, Luiza Maria de Lima, Madalena Santana de Sales, Marcelo Bento Inocência, Márcia Rezende de Sousa, Maria do Carmo Silva, Marli Maria Bento, Nelyza Bento Inocência, Sebastiana Cilene P. dos Santos, Viviane Constância Maciel; em especial as educadoras-pedagogas Eliene

---

<sup>4</sup> Inspirado na canção: “É assim que eu te amo” de Ozéias de Paula.

<sup>5</sup> Inspirado no livro: “Advinha o quanto eu te amo” de Sam Bratney.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://educayoruba.com/formas-de-gradecer-em-yoruba-indo-alem-do-a-dupe/>.

Pedrosa de Lima, Maria Helena Tavares Dias, Maria Lourença da Costa, Neide Domingas Bento e seus(as) educandos(as).

Aos que constituem o “grupo de tarefas” do GEPEQ por todas as boas risadas, pelo trabalho alegre, pela disposição na semeadura, todo meu carinho á: Bruna, Bruno, Davi, João, Joseane, Luciana, Marcelo, Marcio, Marileide, Michele, Rosangela, Samara, Socorro, e Wagner.

À Christina Vieira; Daiane Campos e Roziner Guimarães pelas releituras quando meus olhos já estavam cansados demais para enxergar.

Ao MST/Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; ao Coletivo da Terra, que reúne educadores e educandos de comunidades do campo, indígenas e quilombolas; aos assentamentos de Reforma Agrária, em especial ao Assentamento Antônio conselheiro, de onde venho e aos Assentamentos Riozinho, Rio Branco, Jatobá, Oziel Pereira, Paloma e Nova Conquista onde minha saudade sempre irá morar.

À Hellen Cristina de Souza, Leonice Aparecida de Fatima Mourad, Marinez Cargnin-Stieler e Ivonete Carvalho por estarem sempre por perto, por acreditarem que a professora do assentamento poderia aprender a escrever... Por mostrarem, com ternura e afeto, como é.

Ao Estado de Mato Grosso pela concessão da “Licença para qualificação profissional”, que me foi concedida, durante a realização desta pesquisa. Sem a qual, de modo algum ela teria se concretizado.

À Prefeitura de Nova Olímpia-MT e à Secretaria de Educação do município pela concessão de três meses de Licença Saúde para cuidar de minha mãe, sem a qual teria sido impossível conciliar as responsabilidades.

À Pedro, “tubarão dos sete mares” por me ensinar a parar tudo para ser tão somente “baleia dos sete mares”, ser avó.

À pequenina Elise, fruto do meu fruto, minha doce netinha, por me ensinar que eu posso amar mais do que, outrora, julguei ser possível. “quanto você me ama: desse tantão”.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **ETNOLETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: SEMEANDO PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Orientadora: Suely Dulce de Castilho. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2023.

## RESUMO

A proposição dessa temática foi semeada na alegria dos encontros em que participo; nos risos e cantos que acompanham a luta por justiça social. A pesquisa está inserida na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT e refere-se a um recorte do projeto “Etnossaberes: perspectivas e desafios para formação de Professores atuantes em educação escolar quilombola”, de propositura do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Escolar Quilombola/GEPEQ, coordenado pela professora Dra. Suely Dulce de Castilho. Neste recorte, esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar os processos formativos compartilhados em uma ação-pesquisadora junto com educadoras-pedagogas que atuam em uma escola quilombola do Estado de Mato Grosso, pautados nos pressupostos do Etnoletramento, e os impactos dessa formação em suas práticas pedagógicas. O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, situada no território quilombola Vão Grande, localizado nos municípios de Barra do Bugres-MT e Porto Estrela. As participantes da pesquisa foram quatro professoras pedagogas atuantes na referida escola. A discussão teórica abrangeu os conceitos de quilombo; Educação Escolar Quilombola; currículo; eurocentrismo; teorias decoloniais; pressupostos do Etnoletramento; formação de professores, além das Diretrizes e Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Para tanto, dialogamos com autores como Castilho (2011, 2008), Lander (2005), Mignolo (2003), Maldonado-Torres (2007), Catherine Walsh (2009), Freire (1987, 1987), Arruti (2008, 2010), Arroyo (2013), dentre outros. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, no qual é utilizado a etnografia fundamentada em Geertz (2008) e a pesquisa-ação, com base nos preceitos de Thiollent (1986). Para a geração de dados utilizamos observação participante, entrevistas semiestruturadas, questionário e análise documental. Foram realizadas quatro etapas durante o desenvolvimento da pesquisa-ação: estudo teórico com as professoras participantes; pesquisa de campo efetuada pelas professoras para levantamento dos etnossaberes da comunidade; elaboração e aplicação, pelas professoras, de atividades pedagógicas utilizando as informações levantadas na pesquisa de campo, as quais resultaram numa proposta político pedagógica do ensino da leitura e da escritura a partir dos etnossaberes, que possivelmente, pode inspirar outras práticas em outras comunidades quilombolas. Atendendo ao objetivo da pesquisa, os relatos das educadoras afirmam que é possível se pautar nos pressupostos do Etnoletramento durante o ensino dos Anos Iniciais na Escola José Mariano Bento e confirmam nossa tese de que o diálogo sobre os pressupostos dos etnoletramentos e dos etnossaberes fomentados por meio de formação continuada, podem contribuir para que os docentes promovam uma educação contra-hegemônica, pluriversal e conectada com os interesses dos estudantes quilombolas, instigando-os ao protagonismo.

**Palavras-chave:** Teorias decoloniais; currículo; formação de professores(as); etnoletramentos; educação escolar quilombola.

## **ETNOLETRAMENTOS AND PROFESSOR TRAINING: SEEDING COLONIAL PERSPECTIVES FOR QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION**

### **Abstract**

The proposal of this thematic was seeded in the joy of the groups I participate, in the smiles and chants that accompany the struggle for social justice. This research is included in the Research Line of Social Movements, Politics and Popular Education of the Postgraduation Program in Education from the Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. It regards to the project segment “Etnossaberes: Perspectives and Challenges to the Teacher Training Working in the Quilombola School Education” proposed by the study group and researches in Quilombola and School Education/GEPEQ. It is coordinated by the PhD Suely Dulce de Castilho. In this segment, this research aims to describe and analyze the formative processes shared in an action-investigation together with the teachers that work in a quilombola school of the Mato Grosso state, guided by the Etnoletramento premises and the impacts of that formation in their pedagogical practices. The research locus was the Quilombola State School José Mariano Vento, located in the quilombola territory Vão Grande, which in turn is located between Barra do Bugres (MT) and Porto Estrela. The participants of this research were four teachers that work in that school. The theoretical discussion encompassed the concepts of quilombo, quilombola school education, curriculum, eurocentrism, decolonial theories, etnoletramento conceptions, teacher training, besides the directions and curricular orientations for quilombola school education. Therefore, we referred some authors such as Castilho (2011, 2008), Lander (2005), Mignolo (2003), Maldonado-Torres (2007), Catherine Walsh (2009), Freire (1987, 1987), Arruti (2008, 2010), Arroyo (2013), and some others. Methodologically, it is a qualitative inquiry, in which is used the ethnography based on Geertz (2008) and the action-research and in the conceptions of Thiollent (1986). It was used the observation participant, semi structured interviews, questionnaires and documental analysis to generate the data. During the development of the action-research were made four stages: theoretical study with the teachers, field research made by the teachers to get the etnossaberes from the community, elaboration and application by the teachers of pedagogical activities using information from the field research that resulted in a politic pedagogical proposal of reading and writing teaching starting with etnossaberes, that possibly, could inspire other practices in other quilombola communities. Considering the objective of the research, the teacher stories affirm that is possible to attend the etnoletramento premises throughout the teaching of the initial years in José Mariano Bento School and it affirms our thesis that the dialogue about the etnoletramentos and etnossaberes conceptions promoted by the continued training can make teachers to contribute to the advancement of an anti-hegemonic, pluriversal education connected with the interests of quilombolas students, instigating them to the protagonism.

**Keywords:** Decolonial Theories; Curriculum; Professors Training, Etnoletramentos, Quilombola School Education

# ETNOLETRAMENTOS Y FORMACIÓN DOCENTE: SEMBRANDO PERSPECTIVAS DECOLONIALES PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA

## Resumen

La propuesta de esta temática fue sembrada en la alegría de los encuentros en los que participo: en las risas y cantos que acompañan la lucha por la justicia social. Esta investigación se ubica en la línea de investigación Movimientos Sociales, Política y Educación Popular del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso/UFMT y se refiere a una parte del proyecto “Etnossaberes: perspectivas y desafíos para la formación de profesores actuantes en la educación escolar quilombola”, propuesto por el Grupo de estudios e investigaciones en Educación Escolar Quilombola/GEPEQ, coordinado por la profesora Dra. Suely Dulce de Castilho. En esta sección, esta investigación tiene por objetivo describir y analizar los procesos formativos compartidos en una acción-investigativa junto a las pedagogas que actúan en una escuela quilombola del estado Mato Grosso, guiadas por las concepciones de Etnoletramento y los impactos de esa formación en sus prácticas pedagógicas. El lugar de la investigación fue la Escuela Quilombola José Mariano Bento ubicada en el territorio quilombola Vão Grande, situada a su vez en los municipios de Barra do Bugres-MT y Porto Estrela. Las participantes de esta investigación fueron cuatro pedagogas actuantes en la referida escuela. La discusión teórica abarcó los conceptos de quilombo, educación escolar quilombola, currículo, eurocentrismo, teorías decoloniales, concepciones de etnoletramento, formación de profesores, además de las directrices y orientaciones curriculares para la educación escolar quilombola. Por lo tanto, dialogamos con autores como Castilho (2011, 2008), Lander (2005), Mignolo (2003), Maldonado-Torres (2007), Catherine Walsh (2009), Freire (1987, 1987), Arruti (2008, 2010), Arroyo (2013), entre otros. Metodológicamente, es un estudio cualitativo en el cual es utilizada la etnografía basada en Geertz (2008) e investigación-acción, fundamentada en los preceptos de Thiollent (1986). Utilizamos la observación participante, entrevistas semiestructuradas, cuestionario y análisis documental para la recolección de datos. Fueron realizadas cuatro etapas durante el desarrollo de la investigación-acción: estudio teórico con las profesoras participantes, investigación de campo efectuada por las profesoras para la recolección de etnossaberes de la comunidad, elaboración y aplicación por parte de las profesoras de actividades pedagógicas utilizando informaciones adquiridas en la investigación de campo, las cuales conformaron una propuesta político pedagógica de enseñanza de lectura y escritura a partir de etnossaberes que, posiblemente, puede inspirar otras prácticas en otras comunidades quilombolas. Atendiendo al objetivo de la investigación, los relatos de las educadoras afirman que es posible guiarse de las premisas de etnoletramento durante la enseñanza de los años iniciales en la escuela José Mariano Bento y confirman nuestra tesis de que el diálogo sobre las premisas de etnoletramentos y etnossaberes fomentados mediante la formación continuada pueden contribuir a que los docentes promuevan una educación anti-hegemónica, pluriversal y conectada a los intereses de los estudiantes quilombolas, instigándolos al protagonismo.

**Palabras clave:** Teorías decoloniales; currículo; formación de profesores, etnoletramentos; educación escolar quilombola

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Alojamento dos(as) professores(as)	33
Imagem 2 – Alojamento dos(as) professores(as)	33
Imagem 3 – Formação continuada na escola José Mariano Bento	46
Imagem 4 – Placa que indica a entrada em Vão Grande	78
Imagem 5 – Vista da Serra das Araras	79
Imagem 6 – Vista da Serra das Araras	79
Imagem 7 – Pé de uvaia	82
Imagem 8 – Uvaia	82
Imagem 9 – Cemitério Vão Grande	83
Imagem 10 – Placa de sinalização das comunidades	86
Imagem 11 – Perfuração de poço artesiano na comunidade Morro Redondo	89
Imagem 12 – Igreja católica da comunidade Morro Redondo	90
Imagem 13 – Posto de Saúde de Vão Grande	91
Imagem 14 – Barracão para produção de farinha em Vão Grande	92
Imagem 15 – Igreja Católica da comunidade São José do Baixio	92
Imagem 16 – Igreja Evangélica na comunidade São José do Baixio	93
Imagem 17 – Cachoeira Salto, no Território Quilombola Vão Grande	94
Imagem 18 – Vistas diferenciadas do rio Jauquara	95
Imagem 19 – Rio Jauquara	98
Imagem 20 – Placa de autorização de construção da ponte	99
Imagem 21 – Igreja de São Benedito	100
Imagem 22 – Escola inativada	101
Imagem 23 – Casa na comunidade Vaca Morta	102
Imagem 24 – Comércio na comunidade Retiro	103
Imagem 25 – Campo de futebol na comunidade Retiro	103
Imagem 26 – Cemitério das comunidades Retiro e Vaca Morta	104
Imagem 27 – Organograma família Silva Velho	106
Imagem 28 – Organograma família Leite da Gama	107
Imagem 29 – Organograma família da Silva	107
Imagem 30 – Organograma família Rosa	108
Imagem 31 – Organograma da formação de novas famílias	108
Imagem 32 – Organograma de casamentos das (entre as) famílias	109

Imagem 33 – Organograma de casamentos das famílias com membros de outras comunidades	
109	
Imagem 34 – Organograma inicial da família Bento Maciel	110
Imagem 35 – Segundo organograma da família Bento Maciel	110
Imagem 36 – Organograma de casamentos	111
Imagem 37 – Censo escolar – Quilombola	118
Imagem 38 – Localização da Escola José Mariano Bento	120
Imagem 39 – Área externa da Escola	120
Imagem 40 – Fachada frontal da Escola	121
Imagem 41 – Fachada dos fundos da E. E. José Mariano Bento	121
Imagem 42 – Área interna da E. E. José Mariano Bento	122
Imagem 43 – Secretaria e Diretoria	124
Imagem 44 – Sala dos professores	124
Imagem 45 – Biblioteca e depósito	125
Imagem 46 – Cozinha da escola	125
Imagem 47 – Fachada lateral da Quadra de Esporte Poliesportiva	125
Imagem 48 – Fachada frontal da Quadra de Esporte Poliesportiva	126
Imagem 49 – Visão interna da Quadra de Esporte Poliesportiva	126
Imagem 50 – Recebimento de mobiliário	127
Imagem 51 – Arborização da escola	128
Imagem 52 – Horta da escola	128
Imagem 53 – Docentes em Escolas Quilombolas	144
Imagem 54 – Formação sobre Relações étnico-raciais	148
Imagem 55 – Organograma Professora Neide	168
Imagem 56 – Organograma Professora Maria Lourença	177
Imagem 57 – Organograma Professora Maria Helena	182
Imagem 58 – Hino do Rio Jauquara	197
Imagem 59 – Roda de conversa com Benedito Iliño	198
Imagem 60 – Árvore genealógica de Benedito Iliño Silva	199
Imagem 61 – Caderno com atividade sobre a árvore genealógica dos estudantes	200
Imagem 62 – Caderno com atividade sobre a árvore genealógica dos estudantes	201
Imagem 63 – Atividades sobre a população	202
Imagem 64 – Atividades sobre o Rio	203
Imagem 65 – Atividades sobre o Rio	204

Imagem 66 – Atividades sobre o Território	205
Imagem 67 – Atividades sobre o Território	205
Imagem 68 – Atividades sobre o Rio	206
Imagem 69 – Atividades sobre o Rio	206
Imagem 70 – Caderno com atividade de palavras cruzadas e caça-palavras	207
Imagem 71 – Atividade de palavras-cruzadas	208
Imagem 72 – Conversa com Rafael Bento	212
Imagem 73 – Árvore genealógica de Rafael Bento	212
Imagem 74 – Atividade de palavras típicas	214
Imagem 75 – Atividade de palavras típicas	215
Imagem 76 – Dominó de Festa	217
Imagem 77 – Jogo da memória	218
Imagem 78 – Confeção dos jogos	219

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Território Quilombola Vão Grande	73
Mapa 2 – Caminhos possíveis para o território quilombola Vão Grande	74
Mapa 3 – Localização do Território Quilombola Vão Grande em relação aos biomas	80

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de Docência na Escola	145
Gráfico 2 – Formação de educadores não docentes	146
Gráfico 3 – Formação dos docentes	146
Gráfico 4 – Disciplina de formação inicial dos(as) professores(as)	147
Gráfico 5 – Idade/moradores Território Quilombola Vão Grande	153
Gráfico 6 – Idade/moradores comunidade São José do Baixio	154
Gráfico 7 – Idade/moradores comunidade Camarinha	155
Gráfico 8 – Idade/moradores comunidade Morro Redondo	155
Gráfico 9 – Idade/moradores comunidade Vaca Morta	155
Gráfico 10 – Idade/moradores comunidade Retiro	156
Gráfico 11 – Analfabetismo no Território Quilombola Vão Grande	157
Gráfico 12 – Analfabetismo na Comunidade Baixio	157
Gráfico 13 – Analfabetismo na Comunidade Camarinha	158
Gráfico 14 – Analfabetismo Comunidade Morro Redondo	158
Gráfico 15 – Analfabetismo Comunidade Vaca Morta	158
Gráfico 16 – Analfabetismo na Comunidade Quilombola Retiro	159
Gráfico 17 – Mulheres/Território Vão Grande	159
Gráfico 18 – Homens/Território Vão Grande	160
Gráfico 19 – Mulheres/Comunidade Baixio	160
Gráfico 20 – Homens/Comunidade Baixio	160
Gráfico 21 – Mulheres/Comunidade Camarinha	161
Gráfico 22 – Homens/Comunidade Camarinha	161
Gráfico 23 – Mulheres/Comunidade Morro Redondo	161
Gráfico 24 – Homens/Comunidade Morro Redondo	162
Gráfico 25 – Mulheres/Comunidade Vaca Morta	162
Gráfico 26 – Homens/Comunidade Vaca Morta	162
Gráfico 27 – Mulheres/Comunidade Retiro	163
Gráfico 28 – Homens/Comunidade Retiro	163
Gráfico 29 – Analfabetismo no Território Quilombola Vão Grande	163
Gráfico 30 – Composição da turma multisseriada da professora Neide	193

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos discutidos no curso de formação	46
Quadro 2 – Sistematização dos etnossaberes	54
Quadro 3 – Comunidades quilombolas – informações atualizadas em 20/1/2022	71
Quadro 4 – Comunidades quilombolas em Mato Grosso – atualização em 22/8/2022	72
Quadro 5 – Comunidades quilombolas de Barra do Bugres – atualização em 20/1/2022	76
Quadro 6 – Comunidades quilombolas de Porto Estrela – atualização em 20/1/2022	77
Quadro 7 – Organização das turmas da E. E. José Mariano Bento	122
Quadro 8 – Unidades residenciais do Território quilombola Vão Grande	153
Quadro 9 – Síntese dos planejamentos das aulas	192
Quadro 10 – Roteiro da entrevista com Benedito Ilino	196
Quadro 11 – Composição da turma multisseriada da professora Maria Lourença	209
Quadro 12 – Roteiro de Roda de conversa	211
Quadro 13 – Composição da Turma da professora Eliene Pedrosa	216

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ANEEL – Agência Nacional de Energia Elétrica

BHPJ – Bacia Hidrográfica Paraguai/Jauquara

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAPRO – Centro de Formação de Professores

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das C. Negras Rurais Quilombolas

DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

DRC–MT – Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EESA – Estação Ecológica Serra das Araras

GEPEQ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMBIO – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEED – Núcleo de Educação e Diversidade da Universidade do Estado de Mato Grosso

OCEEQ – Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola

PCH – Pequena Central Hidrelétrica

PME – Plano Municipal de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC–MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 A PREPARAÇÃO DA TERRA: OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	30
2.1 AS PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA NO CAMPO DE PESQUISA	30
2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO	36
2.2.1 A abordagem qualitativa	36
2.3 MÉTODOS: ETNOGRAFIA E PESQUISA-AÇÃO	37
2.3.1 A etnografia	40
2.3.2 A pesquisa-ação	41
2.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DOS DADOS	42
2.4.1 As etapas da pesquisa-ação	43
2.4.1.1 Etapa 1 – Estudos de textos sobre a educação escolar quilombola	43
2.4.1.2 Etapa 2 – Levantamento dos etnossaberes do território quilombola	52
2.4.1.3 Etapa 3 – Elaboração e desenvolvimento dos planos de aula	57
2.4.1.4 Etapa 4 – Avaliação da formação: reflexão dos professores sobre as possibilidades da perspectiva epistemológica do etnoletramento em sala de aula	58
2.4.2 Observação participante	58
2.4.3 Entrevistas	59
2.4.4 Revisão Sistemática	62
2.4.5 Pesquisa documental	64
2.4.6 Recurso fotográfico	64
2.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	65
2.6 COMITÊ DE ÉTICA	65
3 A GRANDE SEARA: O TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE E A ESCOLA ESTADUAL JOSÉ MARIANO BENTO	67
3.1 COMUNIDADES QUILOMBOLAS	67

3.2 NO CAMINHO PARA AS COMUNIDADES DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE	73
3.2.1 O município de Barra do Bugres	75
3.2.2 O município de Porto Estrela	76
3.2.3 As comunidades do Território Quilombola Vão Grande	77
3.2.3.1 Comunidade quilombola Camarinha	86
3.2.3.2 Comunidade quilombola Morro Redondo	89
3.2.3.3 Comunidade São José do Baixio	91
3.2.3.4 O rio Jauquara	94
3.2.3.5 Comunidade quilombola Vaca Morta	100
3.2.3.6 Comunidade quilombola Retiro	102
3.2.4 Os primeiros moradores do Território Quilombola Vão Grande	104
3.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	111
3.3.1 Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento	118
4 AS SEMENTES TEÓRICA CONCEITUAIS: EUROCENTRISMO, DECOLONIALIDADE, ETNOSSABERES E ETNOLETRAMENTO	130
4.1 EUROCENTRISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	130
4.2 ETNOLETRAMENTO COMO PROPOSTA DE UM ENSINO DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	134
5 A FLORAÇÃO: FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) PEDAGOGOS(AS) – PESQUISADORES(AS) NO BRASIL	140
5.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) PEDAGOGOS(AS) PESQUISADORES(AS) NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS	140
5.2 PERFIL DOS(AS) PEDAGOGOS(AS): O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO	144
5.3 EDUCADORES(AS) – PEDAGOGOS(AS) – PESQUISADORES(AS): POR UMA FORMAÇÃO DECOLONIAL PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS	149
6 OS FRUTOS DA PESQUISA-AÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DO ETNOLETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO	

## FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ MARIANO BENTO

152

6.1 MAPEAMENTO DO ANALFABETISMO NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE	152
6.2 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS–PEDAGOGAS-PESQUISADORAS	165
6.2.1 Neide Domingas Bento: histórias de vida, trajetória profissional e formação para a docência	166
6.2.2 Maria Lourença Davina da Costa: Histórias de vida, trajetória profissional e formação para a docência	175
6.2.3 Maria Helena Dias Tavares: histórias de vida, trajetória profissional e formação para a docência	181
6.2.4 Eliene Pedroza: Histórias de vida, trajetória profissional e formação para a docência	186
6.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS E DESENVOLVIMENTOS DAS AULAS JUNTO AOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS	190
6.3.1 Planejamento e desenvolvimento da aula: educadora Neide Domingas Bento	193
6.3.2 Planejamento e desenvolvimento da aula: educadora Maria Lourença da Costa	209
6.3.3 Planejamento e desenvolvimento da aula da professora Eliene Pedroza	215
6.3.4 Reflexões das educadoras sobre as contribuições do Etnoletramento nos anos iniciais	220
6.3.4.1 Reflexões da professora Neide Domingas Bento	221
6.3.4.2 Reflexões da educadora Lourença Costa	224
6.3.4.3 Reflexões da educadora Eliene Pedroza	226
6.4 ANÁLISE DE TODAS AS ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO: PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA	228
7 SEMEANDO CONSIDERAÇÕES	232
REFERÊNCIAS	236

## 1 FECUNDANDO SEMENTES: INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se na linha “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola (GEPEQ), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Suely Dulce de Castilho, que também orienta esta pesquisa. Defendemos a tese de que o diálogo sobre os pressupostos do etnoletramento e dos etnossaberes<sup>7</sup> fomentados por meio de formação continuada, podem contribuir para que os docentes promovam uma educação contra-hegemônica, pluriversal e conectada com os interesses dos estudantes quilombolas, instigando-os ao protagonismo.

**Na pesquisa em tela, o etnoletramento é compreendido** como uma perspectiva epistemológica, historicamente invisibilizada e desqualificada que pressupõe o reconhecimento dos saberes e fazeres construídos, legitimados e compartilhados pelos habitantes das comunidades quilombolas no campo da etnolinguagem, cuja importância atribuída no currículo escolar deve ser garantida na mesma medida que os valores atribuídos aos saberes ditos universais.

Neste viés de entendimento, a perspectiva epistemológica do etnoletramento compreende que os saberes e fazeres das comunidades quilombolas podem ser suleadores de práticas pedagógicas que levam em consideração os contextos sociais, históricos, culturais e políticos dos quilombos. A perspectiva epistemológica do etnoletramento permite que o(a) professor(a) se pautem na atuação como mediador(a) na, da e para a diversidade reconhecendo o(a) estudante como protagonista no/do processo de ensino e aprendizagem.

A motivação que nos conduziu a esta pesquisa está fortemente relacionada à reivindicação dos(as) educadores(as) que atuam na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, junto a esta pesquisadora e ao GEPEQ, por ações pesquisadoras que os/as auxiliassem no enfrentamento aos desafios para a leitura e escrita existente na comunidade, mais aprofundada em tempos de pandemia. Na subseção 2.4.1.1, denominada “*Etapa 1 – Estudos de textos sobre a educação escolar quilombola*”, explicitamos mais detalhadamente esta reivindicação e na subseção 5.1 denominada “*Mapeamento do analfabetismo no Território*”

---

<sup>7</sup> O conceito de etnossaberes depreendido, nesta pesquisa, está referendado na concepção de Castilho (2020), segundo a autora “O conceito de etnossaberes concilia herança histórica e sua recriação. As ações cotidianas vividas pelos membros de uma determinada comunidade, sejam as ancestrais, repassadas oralmente das gerações mais antigas às mais atuais, ou aquelas recriadas, contemporaneamente, compõem o saber das comunidades a ser valorizado na estratégia pedagógica.

*Quilombola Vão Grande*” delineamos os índices de analfabetismo no Território Quilombola Vão Grande.

Nesse viés de compreensão, **o problema** que suleia os rumos desta pesquisa está centrado nas fragilidades concernentes à implementação de ações práticas sintonizadas com as políticas públicas para educação quilombola, relacionadas a formação inicial e continuada no âmbito do Estado de Mato Grosso. Nesta perspectiva, a pergunta que orienta este estudo é: Qual o impacto da formação continuada de docentes com base nos processos de implementação do etnoletramento no currículo quilombola?

Nesse sentido, definimos como **principal objetivo**: descrever e analisar os processos formativos, propostos por nós, pautados nos pressupostos do etnoletramento e nos impactos dessa formação, percebidos nas práticas pedagógicas das professoras quilombolas que atuam nos anos iniciais da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, localizada em Barra do Bugres (MT).

Para alcançar esse objetivo, intentamos: apresentar e avaliar como os discursos teóricos estão sendo pensados e articulados, tendo, como foco, a formação continuada de professores para a educação escolar quilombola; expor a percepção, a priori, dos saberes docentes e de suas práticas no ensino dos anos iniciais bem como compreender os processos, procedimentos e resultados da formação docente, proposto nesta ação pesquisadora, e as reflexões feitas pelas professoras participantes da pesquisa quanto às contribuições da abordagem do etnoletramento na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento.

Na intenção de delinear o objetivo da pesquisa, qual seja: descrever e a analisar os processos formativos das professoras que atuam nos anos iniciais da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, pautados nos pressupostos do etnoletramento e nos impactos dessa formação nas práticas pedagógicas dessas docentes, buscaremos apresentar e sistematizar **os principais conceitos e categorias** que subsidiarão a pesquisa, quais sejam: decolonialidade, quilombo, educação escolar quilombola, formação de professores, currículo, etnossaberes e etnoletramento.

Para tanto, utilizaremos, no decorrer da pesquisa, os pressupostos dos estudos pós-coloniais e/ou latino-americanos, os quais Mota Neto (2016) considera ter uma perspectiva decolonial. Nesse contexto, a pesquisa buscará amparo também na produção do grupo “Modernidade/Colonialidade”, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, tais como: Lander (2005), Mignolo (2003), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2009) que buscam construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.

No que tange à **justificativa pessoal** pela escolha do tema de investigação, assevero que o interesse pela questão decorre de uma proximidade com ele, a partir de questões agrárias, tendo se estendido para questões identitárias desde a minha inserção no GEPEQ, a qual direcionou meu olhar para outros horizontes e impactou diretamente no delineamento de meus interesses como pesquisadora, em termos de campo de estudo, de literaturas lidas, da construção de minha identidade e responsabilidade étnica e cultural com a pesquisa engajada.

Como **justificativa acadêmica**, apontamos a ausência de pesquisas que se debruçam sobre os etnossaberes quilombolas, mais especificamente sobre o etnoletramento e o ensino nos anos iniciais em comunidades quilombolas no Brasil, e, ainda, a inexistência de estudos dessa natureza no território quilombola Vão Grande.

Por fim, como **justificativa social**, cabe destacar a importância de estudos que apresentem possibilidades de fortalecimento identitário, cultural e étnico-racial para o empoderamento de populações historicamente invisibilizadas, com especial destaque à construção de instrumentos coletivos que materializam a memória e a pertença comunitária, como é o caso da aplicação de um plano de curso dirigido oferecido às educadoras quilombolas que ministram aulas nos anos iniciais da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento e aos demais profissionais da educação que lá atuam.

A motivação dessa temática é colheita de muitas mãos, geminada na alegria dos encontros que participo<sup>8</sup>; nos risos e cantos que acompanham a luta por justiça social; no esperar por dias melhores, tantas vezes materializadas na face dos meus filhos, dos filhos do povo negro brasileiro, dos movimentos sociais negros e quilombolas, de pesquisadores(as) do GEPEQ e de todos(as) que se solidarizam academicamente com essas lutas; na gana por uma educação forte e comprometida com quem mais precisa; na construção coletiva e na certeza de que o amanhã virá, mesmo que, em alguns momentos, tudo que se tenha para celebrar seja o ontem<sup>9</sup>, seja exemplo destes momentos o governo de retrocessos (2019-2022) que o Brasil vivencia, ou quando outrora, o povo negro se via acorrentado trazendo no peito a lembrança da liberdade no seio da mãe África. Momentos em que a gente canta e dança as

---

<sup>8</sup> É importante escurecer que utilizamos a primeira pessoa do plural para escrever esta pesquisa por se tratar de uma construção coletiva, fruto de muitas mãos: da orientadora, desta doutoranda, dos(as) educadores, educadoras, educandos e educandas do Território quilombola Vão Grande. Não obstante, em partes da introdução e dos trechos da incursão no campo da pesquisa, quando se faz nitidamente necessário, por se tratar de relato pessoal desta doutoranda, utilizamos a primeira pessoa do singular, embora, em toda a tese, tenhamos escrito na primeira pessoa do plural. Assim, é importante comunicar que empregamos a primeira pessoa do singular (eu) e a primeira pessoa do plural (nós), no processo de salientar as autorias em sua singularidade e, também, nas vozes coletivas. É, portanto, uma escrita dialógica, produzida ora individualmente, ora coletivamente.

<sup>9</sup> Referência a canção: *Companheiro de Guevara*. Disponível em: <http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=COMRADES100&ng=p&sc=4&th=49&se=0>.

memórias do passado, para sobreviver ao presente e lutar pelo futuro. E assim, como diz a canção, brindamos o ontem:

Se não houver o amanhã  
brindaremos o ontem  
E saberemos então  
onde está o horizonte.

Aí cantaremos segredos  
E todos os medos  
serão alegrias, veremos,  
que o passo só cansa  
quando não alcança  
sua rebeldia  
E na sombra da verdade  
estará a liberdade  
que a gente queria  
Então ouviremos da história  
o grito de glória  
da nossa utopia.

E quem ficou sem chegar  
sem poder andar  
estará presente...  
(Música: Ademar Bogo)

O processo de germinação desta pesquisa está entranhado na minha vida a partir das escolhas que fiz e de outras que fui obrigada a fazer, devido à falta de melhores oportunidades, uma situação recorrente nos lugares de onde venho e/ou por onde tenho andado: o quintal dos assentamentos de reforma agrária e o chão das comunidades quilombolas.

Sou “Sem Terra” identidade que está enraizada nas minhas entranhas, no meu corpo e na minha alma, por vinte anos morei, lutei e sonhei com os(as) trabalhadores e trabalhadoras rurais no Assentamento Antônio Conselheiro-MT, de onde, por falta de escolha, precisei partir em 2016. Foi lá que, como diz Freire, aprendi a ler o mundo” e aprendi a fazer como Che Guevara, me “indignar com as injustiças sociais”. Foi lá, na insegurança das pelejas, na alegria das ocupações, na força que emana da multidão, no repartir do pão, que aprendi que era preciso, continuar semeando e sobretudo, esperar.

Foi lá também que, apenas com o Ensino Fundamental, “Plantando Cirandas<sup>10</sup>”, aquela comunidade me fez professora, uma das coisas mais belas que já me aconteceu, eu não tinha formação, nem mesmo o Ensino Médio eu havia cursado, mas como sabia ler e escrever, eu era “letrada”, para aquele tempo e aquele lugar, então a comunidade me incumbiu de “ensinar” as crianças, durante o dia e, durante a noite, “juntar as letras” com os adultos. Assim, todos nós fomos aprendendo a “ler o mundo”, eu não tinha vínculo empregatício, nem salarial, mas o projeto voluntário que denominamos de “Plantando Cirandas” plantaria em mim os saberes que nenhum salário poderia pagar.

Desde então, parafraseando Pereira e Saldanha (2021), quando descrevem a metáfora do vôo, posso afirmar que o projeto voluntário “Plantando Cirandas” estava plantando em mim as sementes necessárias para fazer de mim quem sou. Sementes que germinaram e deram frutos carregados de novas sementes, que desde então e por toda a vida tenho procurado semear, regar e adubar, no desejo de que tais sementes floresçam e possam dar frutos fartos de novas sementes que sejam igualmente semeadas e frutíferas.

Nas formações realizadas pelo MST, pelo NEAD/UNEMAT, Campus de Tangará da Serra, aprendi o quanto eu precisava estudar, que era POSSÍVEL estudar, que cursar o Ensino Médio e ingressar na universidade era uma semeadura necessária e uma colheita possível, mesmo para uma mulher negra, mãe de quatro filhos e pobre.

As muitas formações permitiram plantar e colher novos frutos na minha existência, nelas encontrei outros ceifeiros, que me ensinaram sobre sororidade, e me fizeram ver que a dorridade podia nomear o que, há tanto tempo, eu sentia. Foi assim que conheci as professoras quilombolas Maria Helena Tavares, Lucimara Evangelista e Dinalva Araújo foram elas que me apresentaram a grande seara dos saberes quilombolas, onde agora também colho sementes de sabedoria que fazem nascer em mim brotos de rebeldia e como diz Luciene Carvalho (2020), nos instiga a denunciar e anunciar, a sair do silêncio, a ousar.

Ainda assim, nas searas da vida, as decisões nem sempre são escolhas. Na maioria das vezes, são apenas “o que temos para hoje<sup>11</sup>” ou, quiçá, “a parte que nos cabe neste latifúndio<sup>12</sup>”. Nessas horas, é preciso romper o chão, quebrar a dormência, forçar o

---

<sup>10</sup> Plantando Cirandas denomina o projeto voluntário realizado, no então, Acampamento Antônio Conselheiro, que deu origem a atual Escola do Campo Marechal Cândido Rondon, no referido projeto, a professora Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho, ministrava as aulas e outras pessoas da comunidade eram responsáveis pela horta, biblioteca, merenda, limpeza do antigo casarão do Marechal Rondon que os trabalhadores(as) transformaram em escola improvisada para que seus filhos não ficassem sem estudar no acampamento (Carvalho, 2016).

<sup>11</sup> Expressão utilizada no território quilombola Vão Grande para reforçar a ausência de opções em determinadas situações.

<sup>12</sup> Letra da canção: *Funeral de um lavrador*, de autoria de Chico Buarque.

nascimento. Nem sempre germinar é tranquilo. Para nós, homens e mulheres negras deste país, germinar é também um processo de dor. Ainda assim, como diz a canção: “No entretanto o sonho se faz canto quando com coragem a luta é fé<sup>13</sup>”.

Fazer do sonho um canto é coisa que se faz nas comunidades negras rurais deste país e é também coisa que se faz no GEPEQ/UFMT. O GEPEQ é um lugar de leitura e debate, de encontro e reencontro, de troca e partilha. Mais do que um grupo de pesquisa, o GEPEQ é um lugar de aconchego, escuta e afetividade. Ele vem desenvolvendo pesquisas nas comunidades quilombolas de Mato Grosso desde 2004, quando a coordenadora do grupo, Suely Dulce de Castilho, deu início ao seu doutoramento, realizado por meio de pesquisa na comunidade quilombola Mata Cavalo (MT), concluída em 2008. Desde então, esse grupo vem desenvolvendo diversas pesquisas, por meio de teses e dissertações, sobre as múltiplas facetas da educação quilombola.

As pesquisas arroladas pelo grupo negritam o protagonismo das comunidades quilombolas nas lutas históricas que elas tecem, seja exemplo, a luta pela terra, por justiça social e pelo acesso à escola. Contudo, as referidas pesquisas também assinalam as muitas ausências das quais as comunidades quilombolas padecem, cujos dados também constam na pesquisa de mestrado que realizei entre 2014 e 2016, no seio do referido grupo, quando me propus a analisar em que medida e como a Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento realizava um projeto pedagógico alinhado com a história das comunidades do território quilombola Vão Grande.

Ao identificar a história do referido território, observei seus cantos, encantos e desencantos e, nesse fazer, principalmente nas narrativas, vi a alegria de um povo que luta e esperança; o mesmo esperar que pulsa em mim. Vi também o desejo de negritar, preservar e registrar saberes, fazeres, memórias, histórias e conhecimentos seculares que a história oficial não contou.

Os registros dos etnossaberes, assim como suas potencialidades pedagógicas, constituem uma dessas muitas lacunas que precisam ser preenchidas com pesquisas, fato que motivou o GEPEQ a propor um projeto denominado: “Etnossaberes: perspectivas e desafios para formação de professores atuantes em educação escolar quilombola”, que tem, como objetivo fundamental, levantar, registrar e sistematizar os etnossaberes que perpassam as comunidades quilombolas para que fossem convertidos em conteúdo curricular e implementados em sala de aula.

---

<sup>13</sup> Letra da canção: *Sonhar não Cansa*, de autoria de Ademar Bogo. Disponível em: Vozes Sem Terra: As Imagens e as Vozes da Desposseção - Cultura emergente por tipo de mídia (landless-voices.org).

Neste universo, a proposta desta pesquisa tomou forma, quando, no final de 2019, teci um projeto relacionado aos anos iniciais do ensino fundamental do território quilombola Vão Grande, ousando sonhar uma vaga no curso de doutorado acadêmico/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação, e vi o sonho se tornar concretude.

Com o propósito de entender como o ensino nos anos iniciais das comunidades quilombolas vem sendo discutido e no intuito de dar subsídio às discussões sobre as contribuições dos pressupostos da abordagem do etnoletramento na educação escolar quilombola, realizamos uma Revisão Sistemática Integrativa, balizada nos procedimentos descritos por Botelho et al. (2011), por meio da qual, até onde nossas buscas conseguiram alcançar, não localizamos nenhuma tese e/ou dissertação que versasse sobre a temática da presente pesquisa, conforme está melhor delineado na subseção 2.4.4 deste trabalho, que se dedica a revisão sistemática.

Nesses termos, a importância desta pesquisa se compõe na possibilidade de contribuir para: a) negritar os conhecimentos e o significado da cultura quilombola como condição básica na construção identitária do grupo e como patrimônio cultural de Mato Grosso e da sociedade brasileira; b) fomentar discussões em torno da formação de Educadores(as)–pedagogos(as)– pesquisadores(as) que atuam em escolas quilombolas, podendo ser também um instrumento capaz de subsidiar políticas públicas para essa formação; c) tecer saberes científicos que negritem a discussão, análise e compreensão sobre etnoletramento nas comunidades quilombolas; d) compreender e registrar os saberes das comunidades quilombolas que não estão disponíveis com a visibilidade merecida nos livros didáticos e nos textos disponíveis ao trabalho do professor.

A presente pesquisa está organizada em sete seções incluindo a primeira, esta Introdução e a última, nossas considerações e as temáticas estão delineadas dentro da tese da seguinte forma:

Na segunda seção, *A preparação da Terra: os pressupostos metodológicos*, desfilamos os aspectos metodológicos, iniciamos pela descrição das percepções da pesquisadora ao adentrar no campo de pesquisa. Na sequência, apresentamos as facetas da metodologia, explicitando as razões que conduziram a pesquisa em cada etapa, à escolha pela abordagem qualitativa, o motivo do uso dos métodos da pesquisa-ação e da etnografia, à caracterização dos(as) colaboradores, os detalhes das fases do curso de extensão sobre a perspectiva epistemológica do etnoletramento, os instrumentos que foram utilizados na geração de dados e os requisitos para a organização e a análise das informações.

Na terceira seção, *A grande seara: o Território Quilombola Vão Grande e a Escola Estadual José Mariano Bento*, apresentamos o território e a escola, loci da pesquisa. Essa seção está organizada em três subseções, em que, na primeira, delineamos um breve panorama do conceito de quilombo, em suas diversas definições até a contemporaneidade. Na segunda, apresentamos os municípios nos quais o território está localizado e, na sequência, descrevemos etnograficamente, com base em Geertz (2008), os contextos desta pesquisa: as comunidades quilombolas São José de Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Vaca Morta e Retiro. Na terceira, cotejamos os aspectos históricos e legais da educação escolar quilombola às conquistas e aos desafios dessa modalidade de ensino no chão da escola e ainda apresentamos os aspectos históricos e legais da educação escolar quilombola e os aspectos históricos e estruturais da escola.

Na quarta seção, *As sementes teóricas conceituais: eurocentrismo, decolonialidade e etnoletramento*, desfilamos as tecituras teóricas e apresentamos importantes conceitos abordados na pesquisa: eurocentrismo, decolonialidade, etnossaberes e etnoletramento. A seção está organizada em três subseções, em que, na primeira, intentamos esquissar discussões teóricas sobre o eurocentrismo, provocando reflexões acerca da presença do eurocentrismo tanto no currículo da educação quanto na alfabetização das crianças brasileiras; na segunda subseção, esboçamos as discussões sobre a decolonialidade, tecendo um diálogo sobre as perspectivas de decolonialidade no currículo da escola brasileira, e, na terceira e última, discorremos sobre etnoletramento como proposta de um ensino decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na quinta seção, *A floração: formação dos(as) educadores(as) – pedagogos(as) – pesquisadores(as) no Brasil*, elucidamos as discussões sobre a formação de professores(as), com ênfase na formação de educadores(as) – pedagogos(as) – pesquisadores(as). Ela também está dividida em três subseções: na primeira, apresentamos os aspectos históricos, políticos e legais que descortinam a formação dos(as) educadores(as) no Brasil; na segunda, desenhamos um panorama do perfil dos(as) educadores(as) – pedagogos(as), refletindo sobre a legislação que normatiza a oferta de cursos de graduação em pedagogia e a organização curricular nacional; na terceira subseção, arrazoamos sobre as perspectivas de formação dos(as) educadores(as) – pedagogos(as) – pesquisadores(as).

Na sexta seção, *Os frutos da Pesquisa-ação: contribuições do etnoletramento nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento*, descrevemos e analisamos os processos, os procedimentos e os resultados do processo formativo, tendo o método da pesquisa-ação como base. Essa seção se divide em três

subseções: na primeira, apresentamos as histórias de vida das educadoras e colaboradoras da pesquisa; na segunda subseção, descrevemos as quatro etapas da pesquisa-ação: a) leitura, debate e reflexão dos textos estudados; b) levantamento dos etnossaberes do território quilombola Vão Grande; c) planejamento e aplicação das aulas junto aos estudantes quilombolas; d) reflexões dos professores sobre as contribuições do etnoletramento para aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, e, na terceira subseção, delineamos as percepções da pesquisadora e analisamos as etapas da pesquisa-ação realizada na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento.

Por fim, semeamos algumas considerações abrolhadas, no seio do território quilombola Vão Grande, das angústias, dos medos, das incertezas, mas, sobretudo, da valentia com a qual o povo vão-grandense se levanta e luta frente a cada novo desafio.

## **2 A PREPARAÇÃO DA TERRA: OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção, é apresentado o desenho do percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa. A seção está organizada em seis subseções que explicitamos a seguir.

Na primeira descrevemos o olhar da pesquisadora ao adentrar no campo de pesquisa, seus sentimentos e percepções. Na segunda, desenhamos o andar metodológico e as motivações pela escolha da abordagem qualitativa. Na terceira, explicitamos as razões pela escolha de dois métodos, quais sejam: a etnografia e a pesquisa-ação, e ainda apresentamos o detalhamento das etapas da pesquisa-ação realizada. Na quarta, delineamos os procedimentos e instrumentos adotados e utilizados para a geração de dados na pesquisa. Na quinta, desfilamos a metodologia utilizada para a análise dos dados. Na sexta e última seção, discorreremos sobre o Comitê de Ética.

### **2.1 AS PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA NO CAMPO DE PESQUISA**

Minha inserção no território quilombola Vão Grande “já faz dias, já<sup>14</sup>” e teve início no ano de 2005, nas reuniões de formação realizadas pelo Núcleo de Educação e Diversidade da Universidade do Estado de Mato Grosso (NEED), do Campus de Tangará da Serra. As formações reuniam educadores(as) de escolas do campo, indígenas e quilombolas e se tratavam de momentos de discussão, estudos e lutas.

Foi nesse espaço que organizamos o Coletivo da Terra, um grupo que reúne Educadores e Educadoras do Campo, Indígenas e Quilombolas. Por meio dele, forjamos reuniões, estudos, projetos e eventos, dentre eles, um evento paralelo ao SEMIEDU-UFMT/2013, o qual denominamos de “I Fórum da Terra como Princípio Educativo”, no qual o território quilombola Vão Grande participou efetivamente levando educandos(as) e educadores(as) a realizar oficinas, palestras e exposições na UFMT, sobre a educação realizada nas comunidades do campo, indígenas e quilombolas.

Minha relação com o território foi se consolidando aos poucos, principalmente no contexto do mestrado (2014–2016) realizado no seio do GEPEQ e sob a orientação da professora Dra. Suely Dulce de Castilho, como já explicitado na introdução. Ainda no ano de

---

<sup>14</sup> Expressão utilizada pelos moradores do território quilombola Vão Grande para explicar que um fato aconteceu há bastante tempo.

2016, voltei ao território a fim de contribuir com a geração dos dados do projeto desenvolvido coletivamente pelo GEPEQ, denominado *Saberes, fazeres e dizeres de professores atuantes nas escolas estaduais quilombolas de Mato Grosso*, realizado nas escolas quilombolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, dentre elas a Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, lócus desta pesquisa.

Os laços com as comunidades foram se fortalecendo, fazendo-nos lembrar de Castilho (2008, p. 38): “nossas relações foram se estreitando à medida que as famílias dirimiram todas as dúvidas e desconfianças a meu respeito”. Esse processo de envolvimento com o Território se aprofundou ainda mais durante a pesquisa de doutoramento, tal como aponta Castilho (2008, p. 38): “a cada entrevista percebia maior liberdade do entrevistado em expor suas ideias demonstrando confiança e segurança em mim na qualidade de pesquisadora e amiga”.

Na esteira do doutoramento, quando minha presença nas comunidades já era costumeira, as famílias passaram a me apresentar novos dados, desvelando informações que outrora foram silenciadas, pois, nesse momento, eles(as) se sentiam mais seguros(as) para conversar abertamente, sabendo que apenas o que fosse autorizado seria exposto no papel, que constaria apenas o que e como eles(as) queriam que fosse apresentado e que suas falas, suas histórias e suas canções seriam exibidas como eles(as) queriam.

No território, no chão das comunidades, com as pessoas que nele habitam, fui aprendendo, enquanto pesquisadora, sobre a importância do cuidado com o uso das palavras que me foram sopradas por meio de entrevistas para fazê-las florir no papel com leveza e respeito, de modo que, ao verem suas palavras escritas, os(as) vão-grandenses pudessem sentir alegria de tê-las dito.

Partindo do entendimento de que as palavras impressas e gravadas devem ser marcos que instigam a caminhada de outros caminhantes, não carregadas de dor ou vergonha, mas, antes, trazendo orgulho da trajetória das lutas tecidas, das estratégias adotadas nos enfrentamentos, das denúncias frente às injustiças e ausências tantas vezes vivenciadas por eles(as).

Foi nesse caminho de diálogo que adentrei o campo de pesquisa. É importante negritar que, apesar de minha inserção nessas comunidades, como dito anteriormente, ter iniciado antes do doutoramento, para a realização desta pesquisa individual, as minhas visitas às comunidades se iniciaram em 2020, tendo, como principal objetivo, etnografar o conhecimento sobre a história das comunidades que constituem o território quilombola Vão Grande e seus moradores.

O território quilombola Vão Grande é constituído por cinco comunidades, as quais visitamos e fomos recebidas pelos presidentes das associações ou pelos representantes das comunidades, que prontamente se dispuseram a colaborar com a nossa pesquisa. É importante dizer que já nos conhecíamos devido aos projetos que o GEPEQ realiza com a escola e as comunidades.

As etapas da pesquisa-ação foram realizadas no segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022, coincidindo com o período letivo da escola, ou seja, as quatro etapas da pesquisa-ação foram realizadas entre agosto de 2021 e junho de 2022. A primeira etapa da pesquisa-ação, em que fizemos as leituras e as discussões dos textos, foi feita semanalmente, entre agosto e novembro de 2021, e com a aplicação do protocolo de biossegurança de distanciamento social, devido à pandemia da covid-19, que será mais bem explicitado na seção 2.4.1.1 desta pesquisa.

A formação continuada na escola aconteceu semanalmente, agendadas previamente com as professoras pedagogas, em consonância com a disponibilidade de cada uma delas, a fim de que o tempo e o espaço delas fossem priorizados. Nesse entendimento, os encontros eram agendados durante a hora-atividade das professoras, por ser um momento já destinado à formação.

Foram momentos intensos, mas, ainda assim, recebi todo o apoio da comunidade escolar, principalmente por conta da temática de estudos ser uma solicitação da própria comunidade, algo que eles estavam desejosos. Sendo assim, nós mergulhamos juntas na efetivação da pesquisa e nos etnossaberes da comunidade.

As idas e vindas ao território foram realizadas de automóvel e, para tanto, era preciso fazer um trajeto de 120 quilômetros do município de Nova Olímpia (MT), onde resido, para o território quilombola Vão Grande, locus da pesquisa, localizado entre os municípios de Barra do Bugres e Porto Estrela, no estado de Mato Grosso.

Nesse período, tive a alegria de permanecer na escola e de me hospedar junto aos professores no alojamento disponibilizado a eles, pela comunidade. O alojamento funciona na velha escola, uma construção de madeira, muito antiga e em péssimas condições, com paredes inteiras caídas, e problemas sérios de gotejamento, imagens 1 e 2.

Imagem 1 – Alojamento dos(as) professores(as)



Fonte: acervo da professora Márcia Rezende (2022).

Imagem 2 – Alojamento dos(as) professores(as)



Fonte: acervo da professora Márcia Rezende (2022).

De acordo com PARECER CNE/CEB Nº: 3/2021, A educação quilombola deve funcionar em prédios escolares adequados ao nível de escolaridade ofertada, salas de aula, espaços de leitura ou bibliotecas, laboratórios, área de refeições, lazer, quadras, prédios para esportes e alojamentos para professores de atuação itinerante, supervisores, coordenadores e técnicos regionais. Ainda assim, de acordo com a gestora da Escola, professora Madalena Sales, a prefeitura já se comprometeu em vários momentos em reformar a construção, mas não houve êxito.

Ali dividimos risos e angústias, acompanhei as aflições, os anseios e as muitas alegrias que habitam a comunidade escolar quilombola. No que se refere às aflições, precisamos fazer aqui, uma pequena pausa para olhar mais de perto o conflituoso processo seletivo do Estado para atribuição de aulas aos profissionais interinos, no final do ano letivo de 2021, para as aulas do ano de 2022, que acompanhamos com o corpo docente, durante período do levantamento de dados.

A insegurança povoava a comunidade escolar e um certo pavor se estampava, descortinando a fragilidade da situação dos profissionais da educação na escola, na qual nenhum dos profissionais é concursado. Embora, por todo o estado, a situação também fosse

delicada, aos profissionais quilombolas, somava-se a angústia da possibilidade de precisar atribuir aula em outra escola e, por conseguinte, ter que se afastar da comunidade quilombola a qual pertenciam ou na qual já atuavam como professores há muito tempo.

Todas as pessoas que trabalham na escola José Mariano Bento são contratadas pela SEDUC/MT no início do mês de fevereiro, tendo seus contratos encerrados em meados do mês de dezembro. Devido a inaplicabilidade da legislação as atribuições de aula são conflituosas, porque delas depende a vida financeira dos(as) professores, e também influencia diretamente na permanência deles no Território. Segundo Carvalho e Castilho (2017) as atribuições de aulas são momentos de divisão da equipe e prejudicam os relacionamentos interpessoais na escola.

No que se refere a legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) também enfatizam que a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012:

Art. 8, [...] IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; [...]

Art. 39, [...] § 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas [...]

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas (Brasil, 2012).

Nesta mesma direção o documento final da CONAE (2010), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão: “h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas” (CONAE, 2010, p. 131–132).

A reivindicação por concursos públicos específicos para o cargo de professor quilombola vem sendo pauta de luta do Movimento Quilombola e se consolidou no Reexame do Parecer CNE/CEB nº 03, de 10 de dezembro de 2021, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas:

§ 2º A organização da carreira específica do magistério quilombola, com a respectiva criação do cargo de professor quilombola e previsão de investidura por concurso público, deve ser considerada medida de fundamental importância para a garantia do direito à Educação Escolar Quilombola diferenciada e de qualidade (Brasil, 2021).

Para Castilho (2020) a falta de estabilidade e de segurança no exercício da profissão é uma das situações penosas que os professores quilombolas enfrentam. Feita esta pausa, sigamos.

As cinco comunidades que integram o Vão Grande exalam o cheiro da comida quilombola; do tempero típico da região; do peixe fresco frito, recém-pescado no rio Jauquara; da farofa de banana, cujo fruto é colhido no quintal de casa; do franguinho caipira e do feijão com arroz, que nunca faltam, quase sempre preparados no fogão de lenha, quando o cheiro da fumaça e da comida bailam no ar, produzindo um aroma inconfundível. É um cheiro de alegria, de acolhimento, de partilha, de luta e de fé.

A luta e a fé se presentificam no cotidiano vão-grandense. A elas, os(as) habitantes sempre recorrem para enfrentar as muitas ausências que povoam o território, seja exemplo as condições de trafegabilidade das estradas existentes nas comunidades, que, por vezes, impedem os moradores de ir e vir, de frequentar as aulas e de transportar a colheita. Seja sol, seja chuva, a peleja continua: ora os atoleiros, ora a poeira, fatigam o povo devido à falta de manutenção adequada.

As mazelas vivenciadas nas comunidades se refletem também nos resultados da aprendizagem dos pequenos habitantes vão-grandenses, impondo a eles(as) desafios constantes para aprenderem a ler e escrever adequadamente nos anos iniciais do ensino fundamental. É importante dizer que estes desafios rompem a infância e alcançam também os jovens e/ou adultos que retornam à escola, na busca de oportunidade de escolarizar-se, já que, na infância a necessidade de trabalhar ou a ausência de escola na comunidade retiraram deles esse direito. De onde eu venho ou por onde eu tenho andarilhado, saber ou não saber ler influencia diretamente o futuro e as oportunidades que uma pessoa terá. Eu mesma já provei o gosto amargo do mundo complicado das letras, um mundo que, só mais adiante, descomplicou-se. Hoje me dá prazer brincar com elas, embora elas já tenham sido, em tempos outros, um fardo difícil de suportar.

Os etnossaberes vão-grandenses vivificados nas canções, na oralidade, nos casos ao redor do fogão de lenha, nas rodas de conversa sob a lua cheia, nas organizações das festas e na animação dos muxiruns, quando utilizados para motivar o processo de leitura e escrita, substituindo temas vazios e distantes do universo quilombola, podem se transvestir de letras e derrubar as cercas que impedem a grande festa das palavras.

Trazer à cena dos planos de aula, os etnossaberes germinados no ventre das comunidades que constituem o território quilombola Vão Grande é empoderar as epistemes que se perpetuam por meio das gerações, fazendo com que eles estejam presentes no currículo

dos anos iniciais, de modo a contribuir para a valorização dos saberes, das identidades e das culturas que compõem o território.

Em uma propositura insurgente e insubordinada, que contribui para descortinar e desvelar que “tem vida ali!”, a vida se faz presente e latente nas comunidades quilombolas, transbordando sabedoria e conhecimento, ainda que a colonialidade do poder (Quijano, 2010), do saber (Lander, 2005) e do ser (Maldonado-Torres, 2007) insista em dizer que não. Tem vida ali!

Toda essa vida que pulsa e transborda acontece de forma cíclica e contínua ao longo das vivências das comunidades e se comunga, dando forma ao etnoletramento e instigando os pequenos vão-grandenses a lerem a sua história e a de seus antepassados, as suas comunidades, o mundo e a vida, em uma propositura contra-hegemônica e decolonial, porque, afinal, tem vida ali!

## 2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta subseção, delineamos os pressupostos teórico-metodológicos que sulearam esta pesquisa, cujo principal objetivo é descrever e analisar os processos formativos, proposto por nós, pautados nos pressupostos do etnoletramento e nos impactos dessa formação percebidos nas práticas pedagógicas das professoras quilombolas que atuam nos anos iniciais da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, localizada em Barra do Bugres (MT).

### 2.2.1 A abordagem qualitativa

Esta pesquisa requereu uma abordagem qualitativa, a qual procuramos sulear por tessituras semeadas **com** os(as) educadores(as) do território quilombola Vão Grande, e não sobre eles(as). Assim, a escolha dessa abordagem está fincada na compreensão de que as epistemologias qualitativas se configuram historicamente na direção de “uma pesquisa outra, para uma ciência outra, para um rigor outro [...] uma formação outra em relação à pesquisa” (Macedo *et al.*, 2009, p. 78).

Na mesma direção, Denzin, em *Investigação Qualitativa Crítica* (2018, p. 106), para além do já exposto, acrescenta que, como cidadãos globais, não somos mais chamados a apenas interpretar o mundo, pois “Hoje, nós somos chamados a mudar o mundo e a transformá-lo de maneira a resistir à injustiça enquanto celebramos a liberdade e a democracia participativa plena e inclusiva”. Nesse mesmo veio e contexto de argumentos, concordamos

com o referido autor de que o grande desafio da pesquisa qualitativa se constitui em pensar a justiça social, “incluindo tornar essas pesquisas acessíveis para educação pública, para a formulação de políticas sociais e transformação comunitária” (Denzin, 2018, p. 106).

A opção por essa abordagem também se constitui pela aproximação da pesquisa com as características propostas por Denzin (2018) acerca da pesquisa qualitativa: 1. Colocar as vozes dos oprimidos no centro da investigação; 2. Usar a investigação para revelar espaços de mudança e ativismo; 3. Usar a investigação e o ativismo para ajudar as pessoas; 4. Afetar a política social fazendo-se as críticas serem ouvidas e influenciarem os decisores políticos; 5. Afetar as mudanças na vida do investigador, servindo assim de modelo de mudança para os outros.

As particularidades expostas nos levaram a compreender que a pesquisa qualitativa é a mais indicada para este estudo, neste sentido concordamos com Castilho (2011), quando ela afirma que na busca por significações, é necessário um envolvimento com os sujeitos que permita observar, conversar e ouvir, favorecendo a expressão livre dos interlocutores.

### 2.3 MÉTODOS: ETNOGRAFIA E PESQUISA-AÇÃO

Para atender aos objetivos desta pesquisa, optamos por utilizar dois métodos: a etnografia e a pesquisa-ação, tendo em vista que ambas se tratam de pesquisas participantes dedicamos esta subseção para sistematizar e delinear a explicação teórica que embasou a escolha dos dois métodos na pesquisa.

Pesquisa-Ação e a Etnografia se configuram como metodologias de pesquisa caracterizadas pela imersão profunda, por parte de seus realizadores, nas atividades do cotidiano de um ambiente coletivo. Neste sentido uma abordagem utilizando estes dois métodos permite que os sujeitos envolvidos na pesquisa se engajem ativamente no processo, contribuindo com ideias, observações e experiências, graças à coerência epistemológica existente entre as duas perspectivas, pois, embora elas possuam características diferentes, também apresentam pontos de encontro, tais como: o estabelecimento de relações democráticas com quem investiga, a integração de processos pedagógicos, a intenção transformadora dos participantes e pesquisadores e o compromisso ético e político com a comunidade pesquisada.

Assim, a etnografia foi fundamental nesta pesquisa para fazermos as apreensões, descrições e interpretações dos significados culturais dos grupos estudados; dos modos de vida; das maneiras de pensar, sentir e agir; das teias de significado; dos valores, crenças e

costumes; das práticas; das produções sociais humanas e dos sistemas simbólicos, observados em todas as etapas da pesquisa, nos contatos realizados por meio de visitas e entrevistas e na participação nos eventos realizados na comunidade, tais como: festas tradicionais, feiras culturais, comemorações escolares ou das comunidades, dentre outros, em que a pesquisadora esteve presente.

Desse modo, etnograficamente, buscamos compreender, observar e descrever densamente: a) o território quilombola Vão Grande, suas características físicas e históricas; b) a escola José Mariano Bento, suas ações cotidianas e seus ritos; c) as famílias do território quilombola Vão Grande, como estão estruturadas, como conduzem suas vidas e que significado atribuem às suas ações cotidianas; d) as percepções dos(as) guardiães da memória na descrição histórica das comunidades que constituem o território quilombola Vão Grande; e) o contexto social mais amplo da pesquisa, tais como as divisões sociais dentro do território e da comunidade escolar; f) a percepção dos(as) participantes da pesquisa sobre as estruturas e os processos sociais que estão para além da escola, mas que, impactam sobre ela, sejam por exemplos: a estrutura (funcionamento dos ônibus escolares, alojamento/deslocamento dos educadores, entre outros) e as políticas governamentais (número de estudantes por sala, recursos financeiros para a merenda escolar e número de estudantes para definir a contratação do quadro de profissionais para atuar na escola).

A pesquisa-ação foi imprescindível para atendermos as solicitações dos(as) professores, no que diz respeito à oferta de formação continuada sobre leitura e escrita, como já explicitado na introdução desta pesquisa. A formação foi ofertada por meio de curso de extensão, registrado e aprovado pela coordenadoria de extensão da UFMT. Assim, realizamos uma intervenção com o desenvolvimento de um plano de curso dirigido sobre educação escolar quilombola e, mais especificamente, sobre etnoletramento, realizado a pedido da comunidade escolar, dirigido às professoras pedagogas da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, ainda que todos os profissionais da educação que atuam na escola tenham participado da etapa dos estudos teóricos, que foi realizada durante o curso.

Assim, nesta pesquisa, a pesquisa-ação se apresenta como uma contribuição para transformar processos, mentalidades e habilidades, bem como para promover situações de interação entre a pesquisadora, os professores e os(as) discentes da comunidade escolar.

Fazendo uso da pesquisa-ação, por meio da realização do plano de ação, buscamos a implementação de uma cultura de pesquisa, na qual todos pudessem contribuir e aprender com ela, assim, as etapas do plano de ação e todas as atividades que envolveram a pesquisa foram discutidas com os participantes. As quais culminaram em uma proposta político

pedagógica do ensino da leitura e da escritura elaborada a partir dos etnossaberes do Território Quilombola Vão Grande. É importante negritar que não se trata de um método ou de um modelo a ser seguido e sim de uma proposta que pode inspirar outras práticas em outras comunidades quilombolas.

Auscultando Freire (1996), as etapas do plano de ação foram balizadas pelo diálogo, em sua dimensão ontológica, atribuindo a devida importância aos saberes do território quilombola Vão Grande e às pessoas que o constituem. Assim, concordamos com o autor quando afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (Freire, 1996, p. 29).

Outrossim, assumimos uma posição crítica, na defesa de um envolvimento rigoroso e ético enquanto pesquisadoras que se dedicam a prática atenta e coerente com a nossa posição crítica (Brandão, 1984). Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire (1987, p. 89) profere que “toda neutralidade proclamada é sempre uma escolha escondida”. Nesse sentido, a escolha tanto do Gepeq, quanto desta pesquisadora especificamente, assume uma posição crítica, compreendendo que não convém à universidade pública se eximir de contribuir com as mudanças requeridas pelas comunidades pesquisadas.

Castilho (2020, p. 8) elucida que essa decisão se fundamenta na “compreensão de que a pesquisa, a academia ou a universidade, na medida das suas possibilidades, também pode oferecer respostas às questões a que ela se dedica a pesquisar e compreender”, cujo pensamento da autora parece dialogar com Freire (1992) quando indaga: “a quem sirvo com a minha ciência?”.

Do mesmo modo, Brandão (1984, p. 12) também sinaliza a urgência de comprometimento do(a) pesquisador(a) com o “servir” de modo que a pesquisa seja, antes de tudo “um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir”.

Esses questionamentos nos inquietaram a encontrar um caminho metodológico que possibilitasse a realização de uma pesquisa escrita densamente e a serviço dos anseios da comunidade escolar, com os(as) colaboradores(as) da pesquisa, privilegiando suas vozes, entendendo que “não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento” (Freire, 1986, p. 25), a fim de não “reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa”.

Nessa direção, Orlando Fals Borda (1981, p. 59) evidencia “as potencialidades de se obter um novo conhecimento sólido a partir do estabelecimento, na pesquisa, de uma relação

mais proveitosa sujeito-objeto, isto é, uma completa integração e participação dos que sofrem a experiência da pesquisa”.

Desse modo, a nossa proposta é trazer aqui uma escuta etnográfica para buscar contribuir com os anseios das comunidades quilombolas, visto que também concordamos com Brandão (2003, p. 135) de que “não existe método de trabalho em pesquisa junto às pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta. Se você tem ou a desenvolve, qualquer bom método serve. Senão, qualquer um atrapalha”.

Assim, ao utilizarmos os métodos da etnografia e da pesquisa-ação, propomos, ao mesmo tempo que realizamos uma descrição densa do território quilombola Vão Grande, promover ações de intervenção social sobre o contexto no qual o território se insere.

### **2.3.1 A etnografia**

Para Geertz (2008), uma boa descrição já é densa em si mesma, e a densidade implica em interpretação. Desse modo, o autor compreende que o objeto da antropologia é uma hierarquia de estruturas significantes, cujos termos, tais como os tiques nervosos, as piscadelas, as imitações e os ensaios de imitação, são percebidos e interpretados e sem os quais elas, de fato, não existiriam. Trata-se de “estruturas superpostas de inferências” por meio das quais o antropólogo tem que procurar seu caminho continuamente.

A interpretação se dá em todos os momentos do estudo, da leitura do "texto" cheio de significados, que é a sociedade, à escritura do texto/ensaio do antropólogo, interpretado, por sua vez, por aqueles que não passaram pelas experiências do autor do texto escrito. Todos os elementos da cultura analisada devem ser entendidos, portanto, à luz dessa textualidade imanente à realidade cultural.

Nesta pesquisa, a descrição densa procurou dar sentido ao conjunto de relações e processos sociais dentro do qual está sendo desenvolvida uma ação, no caso, o curso de formação continuada. Destacamos quatro aspectos desse conjunto: a) o círculo imediato dos participantes da pesquisa, que, no caso desta pesquisa, abordou os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento: como estão organizados, como realizam seu trabalho e como o curso de formação contribuiu para o desenvolvimento de aulas mais conectadas com os etnossaberes da comunidade; b) o círculo mais abrangente dos participantes da pesquisa, que, no caso desta investigação, refere-se ao cotidiano dos pais e estudantes da escola: seu dia a dia e as formas de fazer as coisas; c) o contexto social mais amplo da pesquisa, que, neste caso, refere-se ao território

quilombola Vão Grande: as divisões sociais dentro da comunidade, as questões linguísticas, a economia local, os recursos sociais e culturais, o poder e as instituições na comunidade; d) as estruturas e os processos sociais além da comunidade, que, no caso desta pesquisa, refere-se às políticas governamentais relacionadas à educação escolar quilombola.

Por meio da descrição densa, procuramos contextualizar as comunidades que constituem o território quilombola Vão Grande em termos históricos, culturais e identitários. Realizamos a apreensão e a descrição das percepções; de seus modos de vida, de suas maneiras de pensar, sentir e agir; de seus valores, crenças e costumes e, ainda, do cotejamento entre o modo como os discursos teóricos decoloniais estão sendo pensados e articulados e como o ensino dos anos iniciais está organizado nos documentos que orientam e regulamentam a educação escolar quilombola: no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e nos planejamentos dos professores pesquisados.

Ademais, dedicamo-nos à descrição da escola, de seus ritos e de seus fazeres cotidianos e à percepção das docentes acerca dos impactos da formação continuada, tanto na prática didática quanto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, para, como diz Geertz (2008), dar mais um passo na direção de “entender seus entendimentos”.

### 2.3.2 A pesquisa-ação

De acordo com Thiollent (1986), uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou dos grupos implicados no problema sob observação. O referido autor apresenta a pesquisa-ação como uma pesquisa social “associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetos de transformação” (Thiollent, 1986, p. 9).

Na pesquisa-ação, a pesquisa é realizada em uma propositura dialógica na qual não se pesquisa **para** as comunidades, pois, antes, a pesquisa é realizada **com** as comunidades. No caso desta pesquisa, por meio da pesquisa-ação, procuramos instigar os educadores a se tornarem educadores-pesquisadores, como lembra Diniz-Pereira (2011) e, conseqüentemente, instigar os educandos a essa prática.

Nessa perspectiva, compreendemos que quando as pessoas das comunidades quilombolas são convidados(as) pelos(as) estudantes para contar sobre os saberes e fazeres das suas comunidades, elas estão semeando etnoletramento e fazendo abrolhar um ciclo de ensino/aprendizagem no qual os estudantes imputam a essas pessoas a importância que lhes é devida, fazendo com que elas percebam seu protagonismo nesse contexto. É possível que esse

ciclo de empoderamento e afirmação de suas identidades contribua para arrancar preconceitos, que como erva-daninhas foram fortemente plantados e adubados no imaginário popular.

Assim, por meio da pesquisa-ação, procuramos privilegiar os saberes das comunidades do território quilombola Vão Grande “no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles”, como pronuncia Santos (2006, p. 157), em uma perspectiva de diálogo entre a universidade e as populações historicamente invisibilizadas, subalternizadas, oprimidas, exploradas e minorizadas.

Essa prática se mostra como uma propositura de “revolução epistemológica no seio da universidade” (Santos, 2008, p. 639), que parte das comunidades e adentra a universidade, em um esforço de rompimento com a lógica da monocultura do conhecimento científico, reconhecendo outros conhecimentos existentes e silenciados ao longo da história.

O reconhecimento desses saberes não implica, no entanto, em subestimar o conhecimento científico, mas, sim, abrolhar uma relação dialógica e contra-hegemônica com outros saberes.

É neste contexto que elaboramos nosso plano de ação, característica da pesquisa-ação, no qual procuramos contribuir para a transformação da realidade e a solução de problemas para o grupo participante da pesquisa, oportunizando aprendizados. No caso desta pesquisa, o plano de ação decorreu das solicitações das educadoras e educadores da escola José Mariano Bento à esta pesquisadora e ao GEPEQ/UFMT.

O diálogo se deu por meio da oferta do curso de formação docente, a pedido da comunidade escolar, cuja ementa se debruça sobre as temáticas que possam subsidiar os docentes na prática de planejamentos de aula que criem conexão entre os etnossaberes e os saberes escolares.

## 2.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DOS DADOS

Nesta subseção, apresentamos os instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa. Descrevemos as etapas da pesquisa-ação, os roteiros para a realização das entrevistas e das observações. Por se tratar de uma participação espontânea, livre, gratuita e sigilosa, os conteúdos são confidenciais e foram usados somente para fins acadêmico-científicos, conforme as exigências do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, previstas nas Resoluções n.º 466/2012 e n.º 510/2016.

### 2.4.1 As etapas da pesquisa-ação

Na tessitura da pesquisa-ação, a proposta de formação docente foi suleada no intuito de, ao final da pesquisa, os educadores–pesquisadores pudessem trazer à cena as possíveis contribuições da formação ao trabalho por elas desenvolvido no chão da escola quilombola pesquisada. Todas as etapas do curso foram acompanhadas pela pesquisadora e realizadas no segundo semestre do ano letivo de 2021 e no primeiro semestre do ano letivo de 2022. A seguir, detalhamos cada etapa do curso de formação.

Antes de delinear cada etapa desta sementeira é importante negritar a importância dos grupos de pesquisa das universidades brasileiras na participação, elaboração e execução de formações continuadas geradas em sintonia com os desejos das comunidades escolares em cada canto do país.

#### 2.4.1.1 Etapa 1 – Estudos de textos sobre a educação escolar quilombola

A presente pesquisa, como já foi explicitado na introdução, é fruto da reivindicação dos(as) educadores(as) que atuam na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, os quais foram motivados pelos desafios enfrentados pelos(as) estudantes para ler e escrever.

Diante do contexto, as professoras pedagogas da escola solicitaram a esta pesquisadora e ao Gepeq, uma formação sobre como elaborar planos de aula para as crianças que cursam até o quinto ano do Ensino Fundamental. A fim de atender a essa solicitação, reunimo-nos, na escola, com o corpo docente para decidirmos como estruturar as etapas da formação. Aqui, é importante negritar que a propositura não era oferecer formação **para** os profissionais da educação das escolas quilombolas, mas realizar a formação **junto** com tais profissionais, em um caminho de construção subversiva e dialogicizada. Nesse viés de compreensão, Freire (1979, p. 25) diz que:

Educar e educar-se, na prática de liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática de liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Decidimos coletivamente que a primeira etapa da pesquisa-ação seria o estudo de textos teóricos e, na sequência, dedicamo-nos a escolhê-los. Foram eleitos doze textos que versam sobre legislação, pedagogia decolonial, letramento e alfabetização, todos disponíveis em meio digital, contendo pressupostos teóricos e/ou exemplos de práticas pedagógicas realizadas em outras comunidades quilombolas.

Uma parte do corpo docente decidiu pela não impressão dos textos, com base nas questões de sustentabilidade do planeta e na praticidade para acessar os materiais. Assim, em substituição à impressão, criamos uma pasta virtual compartilhada na qual os textos foram arquivados. Contudo, a maioria preferiu que também tivessem acesso aos textos impressos, devido à pouca familiaridade com o uso do computador, indisponibilidade de internet e à praticidade que a impressão oferece para anotações e manuseio da obra.

O acesso aos documentos na pasta foi feito no modo off-line, dado que a internet na escola é muito precária e só apenas durante a madrugada funciona com um pouco menos de lentidão. Cabe ressaltar ainda que até mesmo aqueles que optaram pela impressão também utilizaram a pasta compartilhada e, diante disso, decidimos realizar um *muxirum* para orientar como operar os textos no notebook, por exemplo, em relação a: baixar e acessar a pasta no notebook, abrir os arquivos, fazer anotações e salvar. Também realizamos *muxirum* para usar aplicativos como os documentos do Google, a ferramenta de captura, o Google Drive, as apresentações de Powerpoint, entre outros.

A familiarização com o notebook ainda é um desafio a ser superado, bem como o uso da internet é outro obstáculo, principalmente devido à insuficiência com a qual ela chega à comunidade, impossibilitando o uso de ações as quais, no centro urbano, são corriqueiras, tais como enviar um áudio ou uma imagem no WhatsApp.

A organização dos estudos teóricos foi realizada pelo corpo docente do seguinte modo: as leituras foram feitas livremente, em duplas ou pequenos grupos, sempre utilizando o tempo destinado à hora-atividade<sup>15</sup>, embora seja importante destacar que, no caso dos(as) professores(as) urbanos(as), é difícil distinguir quando o tempo é livre, dado que eles(as) chegam à escola na segunda-feira, pela madrugada, e só retornam aos lares na sexta-feira de tarde.

---

<sup>15</sup> Hora-atividade é a unidade de tempo destinada aos estudos, planejamentos e avaliações do trabalho com estudantes, ao preenchimento de diários de turma, às reuniões pedagógicas ou jornadas de formação continuada. Essa carga horária representa  $\frac{1}{3}$  da carga horária total do vínculo dos professores, de modo que a quantidade de hora-atividade depende da carga horária de cada profissional. O direito a  $\frac{1}{3}$  da jornada para atividade extraclasse está contido no parágrafo 4º, do artigo 2º, da Lei que criou o Piso Nacional, Lei Federal n.º 11.738/2008.

As discussões sobre os textos foram organizadas semanalmente, às terças-feiras, no período noturno, quando todos se reuniam para conversar sobre as leituras realizadas. A princípio, devido à pandemia da covid-19, nossa proposição era realizar os encontros por meio de videoconferência, utilizando o Google Meet, no entanto, devido às muitas dificuldades para o acesso, dado que a maioria não tem internet em casa, resolvemos esperar para realizar os encontros quando fosse possível nos reunir presencialmente. Desse modo, no segundo semestre de 2021, quando as aulas voltaram a ser presenciais, nos reencontramos na escola.

Era um encontro diferente e inimaginável dois anos antes. Como poderíamos imaginar um encontro sem o calor do abraço? Sem a ternura dos beijos estalados nas faces? Sem toque, sem apego, sem conforto físico? Sem festa, sem a alegria que transborda e jorra? Como? Nossa alma, nossos corpos e nossos corações estavam estraçalhados, fragilizados e profundamente tristes. Tinha tanta dor, tanta angústia, tanto sofrimento. Precisávamos do abraço, do aconchego e do carinho, mas a morte bem de perto nos espreitava. Era preciso fugir da aparência do mal, era preciso enganar a morte e, quem sabe, vencê-la.

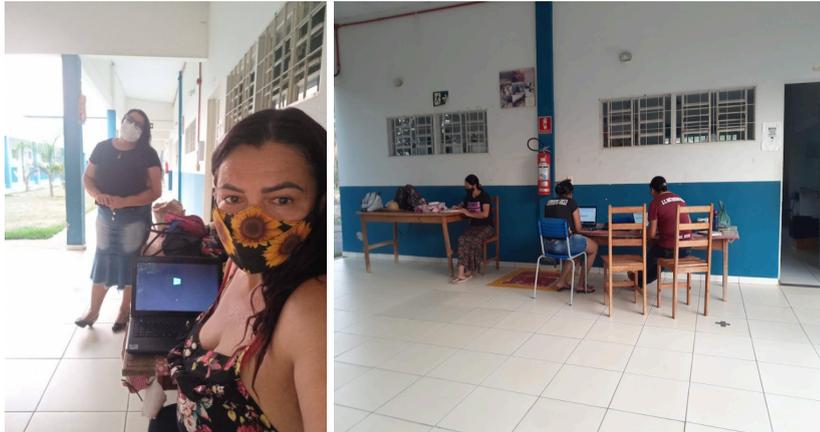
Então, realizamos os encontros respeitando o distanciamento social, fazendo uso de máscara, álcool e de todos os cuidados possíveis, um protegendo o outro, porque o mundo havia mudado e, nesse mundo do horror, proteger era não abraçar, era não tocar, era não tirar a máscara; proteger era cuidar para evitar que o mal se propagasse e atingisse mais um.

Foi assim que, no pico da pandemia, bem antes do início do curso presencial, a professora Dinalva me ligou e disse: “Minha irmã partiu!”. O que dizer se até a despedida final nos foi roubada, em um momento no qual a morte alheia era tão banalizada por alguns?

Assim, nos encontros, de longe, abraçávamos a nós mesmos para que o(a) outro(a) se sentisse abraçado(a). Era preciso dizer, de longe, “eu te amo, vai ficar tudo bem!”, mas muitas, muitas vezes, não ficou e alguns foram fazer caminhos outros, invisíveis aos nossos olhos. Partiram...

A cada encontro, uma das educadoras mediava as discussões sobre o texto, outra se responsabilizava pela apresentação da obra, do autor do texto, de seu currículo, da sua imagem e da estrutura do texto. Apesar da dor, os encontros foram momentos de muita leveza, onde encontrávamos “aqui e ali” motivos para sorrir e esperar. Mas, também foram momentos de indignação e de agonia, com intensas discussões em torno das muitas ausências de que o território padece.

Imagem 3 – Formação continuada na escola José Mariano Bento



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2021).

Para fins de compreensão do leitor, enumeramos os textos de 1 a 12 e, para a organização dos estudos, elencamos os textos em quatro seções. Assim, os textos 1, 2 e 3 foram inseridos na primeira seção, que abrigou as leituras referentes à legislação voltada para a educação escolar quilombola.

Na segunda seção, os textos 4, 5 e 6 buscaram discutir conceitos mais teóricos e se debruçaram na pedagogia decolonial, na decolonialidade, na interculturalidade e nos etnossaberes.

Na terceira seção, os textos 7, 8, 9 e 10, se dedicaram ao letramento e à alfabetização. Nesta seção procuramos conversar com autores(as) de diferentes perspectivas, trilhando caminhos que os aproximam, nos quais cada um deles poderia contribuir para o entendimento dos educadores da Escola José Mariano Bento, durante o curso de formação, na tessitura do conceito de etnoletramento.

E, por fim, na quarta seção, os textos 11 e 12 se dedicaram a apresentar exemplos de práticas pedagógicas para crianças, realizadas em outras comunidades quilombolas, no intuito de instigar o fazer pedagógico dos docentes vão-grandenses. Conforme quadro 1.

Quadro 1 – Textos discutidos no curso de formação

<b>Ordem</b>	<b>Título do texto</b>	<b>Autores(as)</b>
1	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	
2	Diretrizes estaduais – Documento de Referência Curricular (DRC) para Mato Grosso	
3	Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola em Mato Grosso	
4	Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver	Catherine Walsh
5	Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”	Luiz Fernandes de Oliveira; Vera Maria Ferrão Candau

Ordem	Título do texto	Autores(as)
6	Etnossaberes e formação de professores quilombolas: reflexão a partir do olhar de docentes	Suely Castilho; Gonçalina Santana
7	A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam	Paulo Freire
8	Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?	Ângela Kleiman
9	Alfabetrar.	Magda Soares
10	A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo	Ana Luiza Smolka
11	Para Além da Enxada: As Práticas de Letramento na Comunidade Quilombola do Taquaral Em Três Corações - MG"	Ana Paula Campos
12	Apropriando-se do uso de atas práticas de letramento em contexto quilombola	Luanda Sito

Fonte: organizado pelas pesquisadoras (2021).

Assim sendo, o Texto 1, estudado e discutido, intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Essa legislação é compreendida como um marco na história do movimento negro e do movimento quilombola, tendo em vista que, por meio dela, a educação escolar quilombola foi instituída como uma modalidade de ensino.

As diretrizes estão dispostas em 64 artigos que apresentam e delineiam propostas pedagógicas para a educação escolar quilombola em suas múltiplas facetas. Nosso objetivo com essa leitura foi compreender e cotejar a educação escolar quilombola que habita a escola, seus desafios e suas ausências com o referido documento, a fim de perceber lacunas e pensar em avanços de aproximação.

O estudo das diretrizes não é uma leitura nova para os profissionais que já estão trabalhando na escola há bastante tempo. É um exercício que vem sendo feito com os profissionais da educação da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, incluindo todo o corpo docente, os(as) demais profissionais da escola e o Gepeq, contudo é uma leitura que precisa ser revisitada na prática cotidiana. Ademais, outro fator importante é que, a cada ano, novos profissionais são inseridos na escola, gerando uma rotatividade que torna imprescindível a leitura das diretrizes nas formações.

No que se refere à formação inicial e continuada e à profissionalização dos professores para atuação na educação escolar quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam:

V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio - histórico - culturais (Brasil, 2012, p. 16).

O excerto acima citado vem ao encontro da proposta desta pesquisa, dos pressupostos da etnopedagogia e do etnoletramento, a fim de instigar uma educação que pensa, pulsa e articula os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-históricos e culturais.

O Texto 2, intitulado *Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola em Mato Grosso*, datado de 2010, é um documento precursor na educação escolar quilombola no Brasil, precedendo inclusive a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, datada de 2012, e também é um texto costumeiramente visitado na comunidade e objeto de estudos dos que se inserem na escola para trabalhar.

O referido documento é um instrumento que pode ser utilizado como suleador das práticas pedagógicas na escola, inclusive sobre o papel dela de mediar o saber escolar com os saberes locais.

A assertiva “mediar o saber escolar, com os saberes locais advindos da ancestralidade” representa uma das muitas aflições apresentadas nas discussões realizadas durante o curso: como ministrar as aulas partindo dos etnossaberes? Esse questionamento é um dos motivadores desta pesquisa, para realizar juntamente com a escola o curso de formação, na gana de encontrar caminhos que contribuam para a aprendizagem dos(as) pequeninos(as) estudantes vão-grandenses.

O Texto 3, intitulado *Documento de Referência Curricular (DRC) para Mato Grosso*, delinea a educação escolar quilombola para a educação básica em Mato Grosso, a organização curricular da educação escolar quilombola e a parte diversificada da educação escolar quilombola.

Na mesma propositura dos dois textos anteriores, o Texto 3 também assegura que a “Educação Escolar Quilombola tem por objetivo ofertar uma educação que respeite a cultura, a história, a memória, o território, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas” (Mato Grosso, 2018, p. 90).

Outrossim, esse documento também coaduna com a proposição desta pesquisa na urdição de uma etnopedagogia que se atenha na tecelagem de mediações entre os saberes escolares e os saberes locais no processo de letramento dos(as) pequenos(as) estudantes, em uma propositura decolonial e antirracista.

As leituras e discussões sobre a primeira seção de textos foi leve, embora, em muitos momentos, viesse à cena o distanciamento entre as proposituras e a realidade vivenciada no chão da escola, fazendo lembrar as ausências que encarnam a escola.

Partimos, então, para a leitura dos Textos 4 a 6, referentes à segunda seção, que trata dos discursos teóricos mais abrangentes, tais como decolonialidade, interculturalidade e pedagogia decolonial.

A leitura do Texto 4, intitulado *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver* (2009), de autoria de Catherine Walsh, buscou conhecer o conceito de pedagogia decolonial, que, ao ver de Walsh (2009, p. 38), delinea-se em duas vertentes, podendo a primeira ser compreendida como “pedagogias que permitem um “pensar a partir de” a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias da colonialidade do poder, saber e ser.”, instigando a autoconsciência e provocando ações para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação. Na segunda vertente, a autora aponta para pedagogias que possibilitam a “pensar com”, ou seja:

Pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos, e pelas necessidades de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade (Walsh, 2009, p. 38).

Na sequência, debruçamo-nos sobre o Texto 5, intitulado *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, que objetivou conhecer e discutir um panorama que apresenta a pedagogia decolonial, a interculturalidade crítica e seus enlances com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No Texto 6, intitulado *Etnossaberes e formação de professores quilombolas: reflexão a partir do olhar de docentes – Conceitos: teorias decoloniais, etnosaberes, etnoconhecimento e etnociência*, de autoria de Suely Dulce de Castilho e Gonçalina Eva Santana, as autoras discutem o conceito de etnosaberes e discorrem sobre a importância de uma formação continuada que leve em consideração os saberes das comunidades quilombolas.

Essa seção de textos exigiu um pouco mais de esforço intelectual, pois, na medida em que íamos avançando nos encontros e nas discussões, era possível perceber que, devido à pouca familiaridade dos(as) educadores(as) com a literatura estudada e os conceitos nela constituídos, dos mais simples aos mais complexos, era necessário fazer paradas mais

demoradas, recorrer aos dicionários e caminhar passo a passo rumo aos entendimentos e às compreensões dos conceitos discutidos.

Aos poucos, todos(as) foram se apropriando, cada qual a seu tempo. Finalizadas as leituras e discussões, partimos para as leituras dos Textos 7 a 9, que integram a terceira seção de textos, com discussões mais ligadas ao letramento e à alfabetização.

O Texto 7, de autoria de Paulo Freire, intitulado *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam* (1989), teve como objetivo repensar o papel docente no universo escolar, enquanto protagonista de uma prática concreta que instiga os(as) estudantes à libertação e à construção da história como sujeitos que podem e sabem: “Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador” (Freire, 1989, p. 145), o autor delinea de que maneira a leitura do mundo se antecipa à leitura da palavra e enfatiza a importância da leitura crítica na alfabetização.

A leitura do Texto 8, intitulado *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*, de autoria de Angela Kleiman, teve como objetivo compreender o conceito de letramento. Esse texto tem uma leitura mais leve, mas, ainda assim, durante a caminhada, fizemos pequenas paradas, a fim de degustar as palavras e de experimentar a textura dos conceitos quando as discussões se intensificaram em torno das distinções e aproximações entre letramento e alfabetização.

O Texto 9, intitulado “Alfaletrar”, de autoria de Magda Soares, também buscou fiar discussões sobre o conceito de letramento e alfabetização. A leitura desse texto ampliou a compreensão, como bem explicita a autora, de que a alfabetização e o letramento não são distintos, mas se complementam. Para a autora, o que dá sentido à alfabetização é o contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, em um ambiente de letramento, e que, no mesmo passo, este se desenvolve na dependência da aprendizagem do sistema de escrita e por meio dela, de modo que, para a autora, a alfabetização pode ser compreendida como um instrumento para que as crianças possam se envolver nas práticas e nos usos da língua escrita.

O Texto 10, intitulado *A criança na fase inicial da escrita- a alfabetização como processo discursivo* (2017), de autoria de Ana Luiza Smolka, tece uma discussão sobre a tarefa educativa da alfabetização nas escolas, A análise é o resultado de duas décadas de pesquisas desenvolvidas para estudar quais processos e estratégias são utilizados pelas crianças na interpretação da linguagem escrita e ainda, como as crianças da educação infantil trabalham com esse tipo de linguagem antes do início da educação formal. Para a autora, “as

relações de ensino vão para além da sala de aula e impactam no modo de conceber, interpretar e atuar nas relações de ensino” (Smolka, 2017, p. 27).

Finalizada essa parte, partimos para a seção de textos de 11 a 12, que trazem exemplos de práticas pedagógicas para crianças, realizadas em outras comunidades quilombolas, no intuito de instigar o fazer pedagógico dos docentes vão-grandenses.

O Texto 11, intitulado *Para Além da Enxada: As Práticas de Letramento na Comunidade Quilombola do Taquaral Em Três Corações - MG*, de autoria de Ana Paula Campos, apresenta as principais práticas de letramento da comunidade quilombola do Taquaral em Três Corações (MG).

A autora delinea as múltiplas práticas de letramento que se efetivam na comunidade e destaca como a constituição da associação inseriu os moradores da comunidade quilombola nas práticas de letramento jurídico ou profissional, constituídas por meio da escrita de documentos como cartas de convocação para reuniões, redação de atas, elaboração do Estatuto Social e fundação da associação com registro em livro de ata e livro-caixa. A autora também dá ênfase aos letramentos existentes nas atividades culturais e religiosas, as quais ela designa como letramento religioso.

O Texto 12, intitulado *Apropriando-se do uso de atas práticas de letramento em contexto quilombola*, de Luanda Sito, apresenta as práticas de letramento presentes nas produções escritas de liderança de uma comunidade quilombola gaúcha, constituídas pelas atas da associação comunitária, as quais desvelam que o processo de apropriação dos escritos, ao longo da titulação, pode ser considerados estratégias de resistência e práticas do letramento.

As autoras deslindam que as práticas de leitura realizadas durante o curso de informática oferecido aos moradores de Paineiras apresentaram uma natureza descontextualizada e sem vínculos com as experiências, as reivindicações, as necessidades, os conhecimentos e os interesses da população, desmotivando os(as) estudantes a participarem das atividades propostas e limitando as possibilidades de aprendizagem por parte deles.

Nosso objetivo com a leitura dos textos desta seção foi conhecer outras experiências de letramento e alfabetização realizadas em comunidades quilombolas. Em outras palavras, trata-se de uma caminhada necessária no sentido de estabelecer diálogos entre as práticas docentes adotadas em comunidades quilombolas no Brasil e as práticas realizadas no universo escolar vão-grandense.

É importante negritar que foi preciso dedicar tempo na busca de experiências exitosas sobre essa temática, sobre as quais alcançamos pouco êxito. É possível que o motivo esteja

relacionado à ausência de teses e dissertações que se debruçam sobre o etnoletramento e alfabetização nas comunidades quilombolas, como explicitado Revisão Sistemática delineada na subseção 2.4.4 desta pesquisa.

A ausência de pesquisas sobre o etnoletramento das crianças quilombolas e a escassez de pesquisas sobre os primeiros anos de escolaridade nos quilombos, desvela um silenciamento em relação à aprendizagem das crianças nos quilombos, sinalizando a relevância desta pesquisa, e que é preciso um investimento nessa área da pesquisa acadêmica.

Após finalizarmos a primeira etapa da pesquisa-ação, aqui descrita, seguimos ao delineamento da segunda etapa, apresentada na subseção a seguir. Vem conosco!

#### *2.4.1.2 Etapa 2 – Levantamento dos etnossaberes do território quilombola*

Após realizarmos a etapa das leituras e discussões dos textos, dedicamo-nos a fazer o levantamento dos etnossaberes das comunidades quilombolas, cujo trabalho foi realizado durante o mês de março de 2022.

Participaram dessa etapa todos os profissionais que atuam na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento. Nessa etapa, (os)as educadores(as) buscaram levantar junto aos estudantes e seus familiares quais eram as atividades mais comuns no território.

Para sistematizar os etnossaberes levantados nessa etapa, seguimos por três trilhos:

a) no primeiro trilho, queríamos chegar aos etnossaberes das comunidades, então, elaboramos um formulário no Google, no período da pandemia no qual, conforme as possibilidades de cada um, fomos elencando os etnossaberes do território. No entanto, devido principalmente aos obstáculos impostos pela internet, nem todos conseguiram trilhar esse caminho.

b) Ainda na intenção de chegar aos etnossaberes, seguimos um segundo trilho ao realizarmos um encontro presencial, já no início do ano de 2022, no qual expomos os etnossaberes que já tinham sido levantados e fomos complementando com outros que não constavam no levantamento. Nesse trilho, no qual estiveram presentes todos os participantes do curso, reunimos saberes “à ufa”<sup>16</sup> e todos(as) puderam participar e contribuir.

c) No terceiro trilho, queríamos chegar à percepção dos(as) estudantes sobre os saberes de suas comunidades. Nesta fase, os etnossaberes foram levantados pelos(as) estudantes da turma de unidocência, regida pela professora quilombola Neide Bento, nascida e criada no

---

<sup>16</sup> Expressão utilizada no território Vão Grande para designar abundância, fartura.

território. Esse caminho foi muito frutífero e provocou muitos risos, surpresas e inquietações, como veremos mais detalhadamente a seguir.

A professora Neide, explica que realizou o levantamento dos etnossaberes com os(as) estudantes da sua turma:

Desde que nós começamos a estudar os textos da formação, eu já estou conversando com eles, explicando que as coisas que a gente faz aqui na comunidade são os nossos saberes, o nosso conhecimento e que a gente precisa fazer uma lista de todos eles para que a gente possa estudar aqui na escola, as coisas que a gente não sabe, através daquelas que a gente já sabe (professora Neide, 2022).

Assim, a professora explicou para a turma que aquele seria o dia em que eles iam escrever os saberes da comunidade. Ela solicitou que dois estudantes que já estão no nível ortográfico anotassem os saberes para que os(as) demais fossem falando. A princípio, o convite causou um pouco de estranhamento, mas logo eles ficaram à vontade e foram escrevendo os saberes e fazeres de suas comunidades.

Um indagou: “meu tio é capelão, isso é um saber professora?” Ao que ela, animada, respondeu: “sim, muito bem!”. A outra já falou: “minha prima vai ser a rainha na festa de São Benedito!”. Na medida em que eles iam apresentando seus saberes, a animação foi tomando conta da sala, e uma alegria misturada de perplexidade se estampou quando eles foram se percebendo como sujeitos de conhecimento.

Enquanto os(as) estudantes/escritas anotavam no quadro, uns riam, outros falavam ao mesmo tempo e a professora requereu que cada um falasse na sua vez para dar tempo de escrever no quadro. Uma enxurrada de informações veio à tona: “professora, minha vó faz xarope, também pode colocar no quadro?”; “Meu tio faz viola de cocho”; “eu ajudo a fazer farinhada, farinhada também é, professora?”. A partir do momento em que cada um ia falando, os saberes do território iam desabrochando no quadro branco e o jeito de olhar para si, para sua família e para sua comunidade também ia florindo, como em uma bela manhã de primavera.

Em um dado momento, um dos estudantes disse: “meu tio fez um hino para o rio Jauquara porque estão querendo destruir o rio”. Essa frase provocou um burburinho, em que todos queriam falar, contar a situação. “O dia do Jauquara vivo também entra, professora?”, ao que ela, encantada, respondeu: “Com certeza!”. E outro disse: “professora, podemos estudar a festa do Jauquara, será?”.

A conversa rendeu e a professora decidiu que essa temática geraria o primeiro plano de aula desse novo ciclo, que apresentaremos mais detalhadamente na subseção 6.3.1 denominada “*Planejamento e desenvolvimento da educadora Neide Bento*”.

Após percorrermos todos os trilhos para delinear os etnossaberes das comunidades que constituem o território quilombola Vão Grande, sistematizamos os etnossaberes em uma planilha compartilhada no Google, na qual, na medida do possível, fomos organizando as informações.

É importante escurecer que, nesse tear coletivo, cada um vai participando como pode, uns têm mais facilidade, e outros menos.

Antes de nos dedicarmos a apresentar a sistematização dos etnossaberes mapeados durante a segunda etapa da ação pesquisadora sobre etnoletramento, importa explicitar que nossos entendimentos dos conceitos de “etnossaberes” e “etnoletramento” estão delineados na seção quatro, denominada “*As sementes teóricas conceituais: eurocentrismo, decolonialidade, etnossaberes e etnoletramento*”.

A seguir, apresentamos a sistematização dos etnossaberes mapeados no território Quilombola Vão Grande, é importante explicar que os etnossaberes, aqui elencados, são aqueles comuns às cinco comunidades quilombolas que constituem o Território, pois ainda que a maioria dos etnossaberes sejam comuns às cinco comunidades, cada uma delas também possui suas especificidades, desse modo nos dedicamos aqui a apresentar os saberes por elas compartilhados.

Quadro 2 – Sistematização dos etnossaberes

<b>ETNOSSABERES VÃO-GRANDENSES</b>		
<b>Músicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rezas cantadas</li> <li>● Cururu</li> </ul>	A música é um elemento muito presente no território, as rezas cantadas, o cururu compõem as Festas de Santo realizadas nas cinco comunidades do Território.
<b>Instrumentos musicais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Viola de cocho</li> <li>● Ganzá</li> </ul>	Os instrumentos musicais são produzidos pelos moradores das comunidades e utilizados nas festas.
<b>Danças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Siriri e cururu</li> </ul>	O Siriri e o cururu são as danças tradicionais realizadas no Território.
<b>Religiosidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Festas de santo</li> <li>● Ladainhas</li> <li>● Rezas</li> <li>● Preparação de bandeira</li> <li>● Preparação de altar</li> <li>● Capelões</li> <li>● Modo de sepultar os corpos dos entes queridos</li> <li>● Elevação de mastro</li> <li>● Procissão</li> </ul>	A religiosidade predominante no Território é a religião católica, a qual os moradores celebram por meio de Festas de Santo, Ladainhas e Rezas a realização destes eventos conta com várias ações tais como: preparação de bandeira, preparação de altar, capelões, elevação de mastro, Procissão, encontrar a garrafa de aguardente, desmanche do altar, confecção de palmas, assentar festeiros, benção. Outro aspecto da religiosidade no Território é o modo

ETNOSSABERES VÃO-GRANDENSES		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Encontrar a garrafa de aguardente</li> <li>● Desmanche do altar</li> <li>● Confeção de palmas</li> <li>● Assentar festeiros</li> <li>● Benzeção</li> </ul>	de sepultar os corpos dos entes queridos, como já foi descrito na segunda seção desta pesquisa.
<b>Festas de Santo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Festa de São Benedito</li> <li>● Festa de Santa Luzia</li> <li>● Festa de Nossa Senhora de Aparecida</li> <li>● Festa de São José</li> <li>● Festa de São Gonçalo</li> <li>● Festa de Santo Reis</li> <li>● Festa de Senhor Divino</li> <li>● Festa de Nossa Senhora da Guia</li> <li>● Festa de São Miguel</li> <li>● Festa de Todos os Santos</li> <li>● Festa de Menino Jesus</li> </ul>	Várias Festas de Santo são realizadas no Território, cada uma delas tem simbologia própria. Cada festa é organizada por uma família específica, que em algum momento fez a devoção ao santo(a) e após a morte do/a devoto seus descendentes diretos continuam a devoção e a realização da festa aquele(a) santo(a).
<b>Mitos e lendas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Minhocão</li> <li>● Lobisomem</li> <li>● Homem que vira pedra ou cachorro</li> <li>● Encantamento que impede a pessoa de ser atingido por balas de revólver</li> </ul>	O Território Vão Grande guarda diversos mitos e lendas que são recontados pelos aos mais jovens nas rodas de conversas.
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconto das histórias, causos e contos das comunidades aos mais jovens</li> </ul>	Para perpetuar a história das comunidades, seus mitos e lendas os(as) vão-grandenses utilizam a oralidade.
<b>Artesanato</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apás</li> <li>● Redes</li> <li>● Tapetes</li> <li>● Potes de barro</li> </ul>	Os artesanatos também são comuns nas comunidades e são utilizados no dia a dia ou vendidos para complementar a renda familiar.
<b>Lutas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Criação do “Dia do rio Jauquara” como enfrentamento à instalação da hidrelétrica.</li> <li>● Organização de abaixo-assinado para as comunidades Baixio, Camarinha e Morro Redondo se desvinculem do município de Alto Paraguai e integrem o município de Barra do Bugres.</li> <li>● Solicitação para Barra do Bugres prestar atendimento às famílias das comunidades Retiro e Vaca Morta, que estão inseridas nos limites do município Porto Estrela, mas em uma posição geográfica que os impede de acessar o município.</li> </ul>	Para sobreviver as muitas dificuldades que lhes são impostas os(as) habitantes do Território Quilombola Vão Grande se organizam em lutas coletivas, sejam exemplo, a organização do Comitê popular para defesa do rio Jauquara, as reivindicações junto aos órgãos públicos por direitos que não foram implementados ou garantidos, tais como escola, posto de saúde, construção de pontes, transporte de qualidade, dentre tantos outros.

<b>ETNOSSABERES VÃO-GRANDENSES</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construção da ponte sobre o rio Jauquara.</li> <li>● Construção de passarelas sobre o rio Jauquara para atender às famílias que ficaram ilhadas.</li> <li>● Lutas para implantação e manutenção de escolas no território em diversos tempos históricos.</li> </ul>	
<b>Plantas medicinais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Remédios caseiros</li> <li>● Xarope, chás e pomadas</li> </ul>	A produção de remédios naturais é muito comum entre as famílias, saberes que são guardados e ensinados para os jovens.
<b>Alimentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modo de preparo dos alimentos</li> <li>● Carne com banana verde</li> <li>● Peixe frito</li> <li>● Bolo de arroz</li> <li>● Rapadura</li> <li>● Farinhada</li> <li>● Doces</li> <li>● Paçoca de carne</li> </ul>	Nas comunidades as famílias têm um jeito próprio de preparar os alimentos sendo frequente o preparo de carne com banana verde, peixe frito, bolo de arroz, rapadura, farinha, doces, paçoca de carne, dentre outros. As farinhadas são realizadas coletivamente por meio de muxiruns, quando várias famílias se reúnem para fazer o preparo da farinha.
<b>Habitação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Casas de barro</li> <li>● Casas de palha</li> <li>● Fogão à lenha</li> </ul>	As famílias se organizam em muxiruns para a construção de casas de barro e palha. Os fogões de lenha estão presentes na maioria das casas.
<b>Sustentabilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plantio de banana</li> <li>● Plantio de arroz</li> <li>● Plantio de feijão</li> <li>● Pesca artesanal para subsistência</li> <li>● Muxirum</li> <li>● Roça de coivara/Roça de toco</li> </ul>	Para garantir a sustentabilidade os moradores fazem plantios que ora são coletivos, ora são individuais, sendo comum o plantio de banana, arroz e feijão. A pesca artesanal também é uma cultura dos(as) habitantes.
<b>Tecnologias Sociais Quilombolas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jirau</li> <li>● Pilão</li> <li>● Tuias</li> <li>● Barreamento</li> <li>● Caititu<sup>17</sup></li> <li>● Prensa de mandioca</li> </ul>	As tecnologias sociais quilombolas são técnicas elaboradas pelos(as) moradores(as) do Território para produção de equipamentos sociais úteis no seu cotidiano, tais como jirau, pilão, tuias, barreamento, caititu, prensa de mandioca e outros

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Como é possível observar, muitos são os saberes ancestrais guardados no seio do território quilombola Vão Grande. Muitas são também as possibilidades de diálogo entre eles e os planos de aula a serem realizados na escola, a fim de que as crianças possam aprender a ler o mundo e as palavras que nele existem.

Aos olhos de Castilho e Silva (2022) a valorização dos etnossaberes no contexto escolar são importantes para a preservação da identidade e da história das comunidades

<sup>17</sup> Utensílio artesanal feito com zinco, perfurado com prego e preso a um pedaço de madeira. É utilizado na comunidade para ralar a mandioca no feitiço da farinha. A descrição mais detalhada pode ser encontrada na dissertação de mestrado de Madalena Salles (2020), pesquisadora e professora na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento.

quilombolas, pois seus repertórios de conhecimentos são relevantes fontes de estudo para serem utilizadas no seio escolar.

No tocante a perspectiva epistemológica do etnoletramento, como será explicitado mais detalhadamente na seção quatro desta pesquisa, os saberes e fazeres das comunidades quilombolas podem ser suleadores de práticas pedagógicas que levam em consideração os contextos sociais, históricos, culturais e políticos dos quilombos.

Assim, no contexto da perspectiva do etnoletramento, os etnossaberes do Território quilombola Vão Grande podem ser utilizados para a elaboração de aulas que dialoguem com as vivências e experiências dos(as) estudantes relacionadas às suas músicas, instrumentos musicais, danças, religiosidades, mitos e lendas, oralidade, artesanatos, lutas, plantas medicinais, alimentação, habitação, sustentabilidade e Tecnologias Sociais.

Desse modo, no nosso entendimento a perspectiva epistemológica do etnoletramento propicia aos(às) educadores(as) possibilidades de atuação como mediador(a) na, da e para a diversidade reconhecendo o(a) estudante como protagonista no/do processo de ensino e aprendizagem.

#### *2.4.1.3 Etapa 3 – Elaboração e desenvolvimento dos planos de aula*

Esta etapa foi realizada entre abril e maio do ano de 2022 período em que as aulas foram elaboradas e desenvolvidas considerando os saberes das comunidades quilombolas. Nela, participaram diretamente as professoras que ministram as aulas para os(as) estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e, indiretamente, os(as) professores(as) que atuam em outras turmas, a gestão escolar e os(as) profissionais da escola, tendo em consideração que as atividades aqui descritas envolvem toda a comunidade escolar.

Cabe destacar que a pesquisadora acompanhou tanto o planejamento quanto o desenvolvimento das aulas junto aos(às) estudantes, cujos momentos foram registrados por meio de caderno de campo, fotografias, filmagens ou gravações de áudio.

A descrição e a análise dos planejamentos e desenvolvimentos das aulas será delineada detalhadamente na subseção 6.3 denominada “*Descrição e análise dos Planejamentos e desenvolvimentos das aulas junto aos estudantes quilombolas*” na qual apresentamos os planejamentos e os desenvolvimentos das aulas elaboradas a partir dos pressupostos do etnoletramento pelas professoras pedagogas, quais sejam: Neide Domingas Bento, na subseção 6.3.1 denominada “*Planejamento e desenvolvimento da aula: educadora Neide Domingas Bento*”; Maria Lourença Costa, na subseção 6.3.2 denominada

*“Planejamento e desenvolvimento da aula: educadora Maria Lourença Costa”*; e Eliene Pedroza na subseção 6.3.3 denominada *“Planejamento e desenvolvimento da aula: Eliene Pedroza”*.

#### *2.4.1.4 Etapa 4 – Avaliação da formação: reflexão dos professores sobre as possibilidades da perspectiva epistemológica do etnoletramento em sala de aula*

Esta etapa foi realizada durante o mês de junho de 2022. Nesse momento, as educadoras foram entrevistadas e, por meio dos dados gerados nessa ação, foi possível descrever as reflexões e percepções das docentes acerca dos impactos da formação continuada tanto na prática didática quanto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A avaliação também teve como objetivo entender de quais modos a formação docente contribuiu ou não para a tessitura de novos caminhos pedagógicos em sala de aula, levando em consideração a perspectiva epistemológica do etnoletramento, além de apreender e descrever as percepções e reflexões dessas profissionais acerca das possibilidades de utilização dos etnossaberes para realizar o etnoletramento das crianças.

As reflexões das educadoras estão delineadas na subseção 6.3.4 denominada *“Reflexões das educadoras sobre as contribuições do Etnoletramento nos anos iniciais”*.

### **2.4.2 Observação participante**

A observação participante é uma das principais características da etnografia, que se dedica à descrição densa dos significados culturais, de ações e interações das pessoas. André (2005) corrobora que a observação pode ser compreendida como o segundo momento da pesquisa etnográfica, realizado após os estudos teóricos sobre a temática.

Para a autora, a observação é o momento de fazer as mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio, de rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários (André, 1995), quando se efetiva o trabalho de campo em si e nos dedicamos a “entender os entendimentos”, o que exige uma escuta atenta de quem pesquisa.

Para a realização das observações, principiamos pela elaboração dos roteiros, os quais subdividimos em duas partes: a primeira pretendeu gerar dados para a contextualização histórica do território quilombola Vão Grande e da Escola Estadual Quilombola José Mariano

Bento, no esforço de compreender os significados que o povo vão-grandense atribui aos ritos cotidianos e aos seus modos de ser/sentir/fazer.

Para tanto, elaboramos os seguintes questionamentos: a) Como a comunidade está organizada nos aspectos social, político e geográfico?; b) Quais são os significados que o povo vão-grandense atribui aos ritos cotidianos e aos seus modos de ser/sentir/fazer?; c) Como a escola se organiza nos aspectos pedagógicos?; d) Como a escola é organizada estruturalmente?; e) Como se realizam as relações interpessoais entre professores, gestores e estudantes?; f) Como são a dinâmica e a rotina da escola?.

A segunda parte do roteiro teve o objetivo de apreender como os professores preparam suas aulas e como eles realizam a conexão entre os etnossaberes e os saberes escolares. Para isso, elaboramos as seguintes questões: a) Como as aulas são planejadas?; b) Como os etnossaberes são abordados no planejamento das aulas?; c) Os conhecimentos dos estudantes são valorizados durante a aula?; d) Quais dificuldades e/ou domínio do assunto os professores demonstram?; e) Como as aulas são ministradas?; g) Quais estratégias de ensino são utilizadas?; h) Como são a dinâmica e a rotina das aulas?; i) Como é a receptividade dos estudantes em relação aos conteúdos ministrados nas aulas?; j) Os(as) educadores(as) têm acesso aos materiais que abordam os etnossaberes?

Além desses espaços e momentos de observação, também direcionamos o nosso olhar para outros eventos cotidianos das comunidades, quais sejam: comemorações escolares, festas, reuniões, aniversários, organização para a participação dos profissionais da escola no IV Encontro da Educação Escolar Quilombola, dentre tantos outros eventos realizados no dia a dia escolar com a intenção de compreender o ponto de vista dessa população e de, parafraseando Geertz (2008), olhar a comunidade como quem mergulha profundamente, e não como quem apenas nada na superfície.

Os dados observados foram organizados tanto por meio eletrônico, por meio de filmagem, fotos ou gravações, quanto por diário de campo, em que registramos o que foi visto e ouvido, com anotações descritivas e reflexivas, nas ações cotidianas das quais participamos. O uso desse instrumento foi indispensável para oportunizar uma leitura cuidadosa, a posteriori, além de ter sido um suporte escrito para a sistematização no processo da descrição densa.

### **2.4.3 Entrevistas**

Gerhardt e Silveira (2009) caracterizam a entrevista como uma técnica alternativa para gerar dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Assim, fizemos uso da entrevista semiestruturada, pois suas características se aproximam da propositura desta pesquisa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), nesse tipo de entrevista, “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

A princípio, elaboramos um roteiro pré-estabelecido, no entanto, por ser uma entrevista aberta, os questionamentos foram acrescidos de outras indagações que iam surgindo durante a entrevista. Para realizar as entrevistas solicitamos autorizações e consentimentos dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, as quais oficializamos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, foram escolhidas quatro professoras pedagogas, por serem ou quilombolas ou atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental. As entrevistas com as professoras foram realizadas antes e depois do curso de formação, com o intuito de compreender de quais modos a formação pode contribuir ou não, para a conexão entre os etnossaberes e os saberes escolares. A seguir apresentamos os roteiros:

**Roteiro para a entrevista com os professores antes do curso de formação:** Conte como foi a sua trajetória escolar desde a infância até a graduação; Quais dificuldades você encontrou durante a trajetória escolar? Quais dificuldades você encontrou durante a sua graduação? Por que decidiu fazer uma graduação para ser professor(a)? Durante a graduação, o estágio supervisionado contribuiu para a sua formação, de que maneira? As disciplinas da graduação contribuíram para a sua prática em sala de aula? A escola ou a Secretaria de Estado de Educação contribuem/ofertam formação para atender às necessidades dos(as) professores(as)? Você participa ou participou de formação continuada sobre educação escolar quilombola? Onde? Qual instituição promoveu? Essa formação contribuiu para melhorar as suas aulas? Você estudou sobre etnoletramento ou etnossaberes durante a sua graduação? Você participou de alguma formação continuada sobre etnoletramento ou etnossaberes? Qual instituição promoveu? Quando? Você conhece o etnoletramento ou os etnossaberes? Fale sobre eles. Você já fez alguma atividade com os estudantes usando o etnoletramento ou os etnossaberes? Qual foi o tema? Achou fácil ou difícil desenvolver a atividade, Por quê? Você

acredita que o etnoletramento pode ser utilizado nas aulas dos anos iniciais em escolas quilombolas, por quê? Você acredita que a abordagem do etnoletramento pode contribuir para as suas aulas, por quê? Dê um exemplo de saber quilombola que pode ser usado nas aulas dos anos iniciais; O que você espera com a participação nesta pesquisa?

**Roteiro para a entrevista com os professores após o curso de formação:** Você poderia falar sobre o etnoletramento. Você acredita que as leituras feitas durante a formação auxiliaram para compreender sobre o etnoletramento? Quais foram as dificuldades encontradas durante as leituras dos textos? Você achou interessante as leituras e discussões do texto acontecerem na escola, por quê? Qual a sua opinião sobre a pesquisa que foi feita junto aos moradores da comunidade? Quais dificuldades foram encontradas? Como foi a participação da escola durante seu trabalho pedagógico com os saberes da comunidade? Você pretende utilizar outros saberes quilombolas na elaboração dos planos de aula? Você acredita que os pressupostos da Etnoletramento possam contribuir para as suas aulas, como? Você percebe alguma diferença no seu trabalho antes e depois da pesquisa, quais?

Além das professoras, também entrevistamos dois gestores, que foram escolhidos por estarem ocupando o cargo de diretor e de coordenadora pedagógica, a fim de compreender como as formações privilegiam a abordagem dos etnossaberes e do etnoletramento.

**Roteiro para a entrevista com os(as) gestores(as) da escola:** Qual é a sua formação inicial? Em qual instituição? Qual é o seu tempo de docência? Qual é o seu tempo de docência na escola? Você reside na comunidade? É quilombola? Quantos anos de experiência na gestão da escola? Qual é a proposta de trabalho acerca das questões pedagógicas que foi apresentada para a comunidade por ocasião do processo de escolha? A proposta prevê a valorização da história e da cultura quilombola? Há proposta para a formação continuada dos professores da escola, qual? Quais impactos a formação continuada dos professores pode causar em benefício dos estudantes da escola? A escola recebe acompanhamento e apoio da Secretaria de Estado de Educação, de que forma? Você conhece o etnoletramento? Você acredita na sua proposta? Os professores dos anos iniciais planejam as aulas na perspectiva do etnoletramento ou dos etnossaberes?

Entrevistamos ainda cinco sendo um de cada comunidade, entre os(as) vão-grandenses de mais idade, aqui denominados(as) de guardiães da memória, conhecedores(as) da história das comunidades, com o objetivo de mapear as informações sobre o histórico da formação do território quilombola Vão Grande.

**Roteiro para a entrevista com os(as) guardiões da memória:** Há quanto tempo o(a) senhor(a) mora aqui? O(a) senhor(a) sabe da história deste lugar? Gostaria de me contar?

Os participantes foram contatados pessoalmente, respeitando as normas do distanciamento social, devido ao advento da epidemia da covid-19, como já foi explicitado. Cabe ressaltar que, nesse momento, eles foram convidados a participar da pesquisa e a assinar o Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram realizadas individualmente, ainda que, em muitos momentos, houvesse a participação dos membros das famílias dos moradores, que adicionavam informações às perguntas e mostravam detalhes, desvelando outros olhares à mesma questão e rememorando fatos passados que corroboraram com as perguntas feitas ou que aguçaram a curiosidade.

As transcrições das entrevistas foram marcadas pelas dúvidas que surgiam e nos instigavam a voltar, esmiuçar e perguntar de outro modo, até que todo impasse se desfizesse.

A cada volta, a cada visita, a cada entrevista, fomos recebidos sempre com muita cortesia e afeição. E, quando passávamos alguns dias sem ir à comunidade, logo chegavam as mensagens no WhatsApp: “Quando você vem?”, “Está tudo bem aí?”, parecendo dialogar com Cora Coralina, quando ela diz que: “nada tem sentido se não tocamos o coração das pessoas”. Indubitavelmente, o aconchego foi/é um marco do povo vão-grandense, que também é:

Colo que acolhe,  
Braço que envolve,  
Palavra que conforta,  
Silêncio que respeita,  
Alegria que contagia,  
Lágrima que corre,  
Olhar que acaricia,  
Desejo que sacia,  
Amor que promove.  
(Cora Coralina).

Assim são os vão-grandenses. Assim fomos/somos recebidos e acolhidos no campo de pesquisa, em cada uma das cinco comunidades que formam o Território Quilombola Vão Grande.

#### **2.4.4 Revisão Sistemática**

Nesta pesquisa, a fim de entender como o ensino nos anos iniciais das comunidades quilombolas vêm sendo discutido e com o propósito de dar subsídio às discussões sobre as contribuições dos pressupostos da abordagem do etnoletramento na educação escolar quilombola, buscamos fazer uma Revisão Sistemática Integrativa, balizada nos procedimentos descritos por Botelho *et al.* (2011).

De acordo com Botelho *et al.* (2011), a Revisão Sistemática Integrativa é realizada por meio da tessitura fases distintas, assim, demos início a Revisão com a formulação da questão, utilizada como fio condutor da revisão: qual é o fluxo dos estudos (teses e dissertações) sobre o ensino nos anos iniciais, nos termos do etnoletramento, elaborados sobre as comunidades quilombolas do Brasil? Na sequência, foram eleitos os seguintes descritores em língua portuguesa: quilombo; quilombola; anos iniciais e quilombo; alfabetização e quilombo; letramento e quilombo; etnoletramento e etnoletramento e quilombo.

Após a escolha dos descritores, realizamos as buscas nas seguintes bases de dados eletrônicas: Banco de Teses e Dissertações da Capes (BDTD), Plataforma Sucupira, Google Acadêmico e portal da SciELO Brasil (Scientific Electronic Library On-line).

Por meio do marcador “quilombo”, foram localizadas 1.200 pesquisas realizadas entre os anos de 1988 e 2019, sendo 880 dissertações e 260 teses; com o marcador “quilombola”, foram localizadas 1.576 pesquisas realizadas entre os anos de 1997 e 2019, sendo 1.126 dissertações e 349 teses; utilizando o descritor “anos iniciais e quilombo”, encontramos duas pesquisas, sendo uma dissertação e uma tese; com o marcador “alfabetização e quilombo”, localizamos três pesquisas, sendo duas dissertações e uma tese; utilizando o marcador “letramento e quilombo”, encontramos cinco pesquisas, sendo quatro dissertações e uma tese; utilizando os descritores “etnoletramento” e “etnoletramento e quilombo”, até onde nossos esforços conseguiram alcançar, não foi encontrada nenhuma pesquisa que se dedicasse a tais temáticas em comunidades quilombolas no Brasil.

Na sequência, tabulamos os dados e os organizamos em uma única tabela, o que nos permitiu observar que um percentual expressivo de pesquisas se repetia, ou seja, constava em mais de um descritor, assim, eliminamos 1.042 pesquisas repetidas. Na sequência, lemos todos os títulos das pesquisas e aqueles que não indicavam, no próprio título, a realização do estudo em comunidades quilombolas, nós buscamos o texto pertinente na internet e, após a leitura dos resumos, excluímos 221 pesquisas de mestrado e 87 pesquisas de doutorado. Assim, ao todo, foram localizadas 1.424 pesquisas que abordam um ou mais dos seguintes marcadores: quilombo; educação escolar quilombola; alfabetização e quilombo, letramento e quilombo, anos iniciais e quilombo.

Organizamos os dados gerados por meio da Revisão em uma planilha<sup>18</sup> disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1JCUEgYBwf0Gcr5WaI3di7gqfs-Bpydiv/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1JCUEgYBwf0Gcr5WaI3di7gqfs-Bpydiv/view?usp=share_link) e nos anexos desta pesquisa.

Na segunda fase da Revisão Sistemática escolhemos os critérios para inclusão e exclusão, descartamos as pesquisas que tratam da educação não formal e selecionamos somente os estudos que versassem sobre a alfabetização e letramento nas comunidades quilombolas, desse modo, dentre as 1.424 pesquisas, apenas seis foram selecionadas, contudo, dentre essas seis nenhuma se referia aos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado com crianças.

Portanto, até onde nossos esforços conseguiram alcançar, não identificamos nenhuma instituição de ensino e pesquisa que tenham desenvolvido estudos sobre o etnoletramento/alfabetização nos anos iniciais em comunidades quilombolas, o que elucida a importância de pesquisas que versem sobre o etnoletramento das crianças quilombolas e que se dediquem às práticas pedagógicas que oportunizam as crianças quilombolas a lerem o mundo por meio dos seus etnossaberes.

#### **2.4.5 Pesquisa documental**

A análise documental permite ao(à) pesquisador(a) a possibilidade de reunir informações importantes para a tessitura da pesquisa e se constitui “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (André, 1995, p. 38). Ademais, também representa um instrumento relevante para a geração de dados na pesquisa qualitativa, contribuindo para triangular os dados.

Nesse viés de entendimento, a pesquisa documental que realizamos objetivou ampliar o conhecimento acerca da constituição das comunidades vão-grandenses; da comunidade escolar. Para tanto, nos debruçamos sobre documentos oficiais tais como leis e decretos; documentos escolares, tais como o Projeto Político e Pedagógico e o Planejamento anual; documentos institucionais, tais como os do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); também visitamos os sites de órgãos públicos, tais como os das prefeituras dos municípios de Barra do

---

<sup>18</sup> É importante informar que a planilha está em fase de edição. Assim, a planilha estará disponível nos apêndices da versão final desta pesquisa.

Bugres e Porto Estrela, do Estado de Mato Grosso e da Imprensa Oficial de Mato Grosso (IOMAT).

#### **2.4.6 Recurso fotográfico**

Em conformidade com Minayo (2010), o(a) pesquisador(a) pode recorrer às fotografias como recurso de registro visual para ampliar o conhecimento do leitor sobre o estudo, documentando momentos ou situações que ilustram o cotidiano pesquisado. Deste modo, entendemos que as fotografias podem ser importantes como fonte de informações e se constituem como um material valioso que possui autonomia de registrar e, ainda, de transmitir as emoções do grupo social.

Assim, fizemos uso de imagens do acervo dos profissionais da educação que atuam na escola e dos moradores das comunidades quilombolas, loci desta pesquisa, além de utilizarmos fotografias feitas por nós, pesquisadoras, como o objetivo apresentar ao leitor um vislumbre das belezas cênicas que habitam as comunidades quilombolas de Vão Grande ou, quiçá, aproximá-lo das muitas situações de invisibilidade vivenciadas no território, que também se apresentam em outros quilombos do Brasil.

O uso das imagens constantes nos acervos foi concedido por meio de autorizações específicas a cada situação, que foram apreciadas e aprovadas pelo Comitê de Ética.

### **2.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS**

Para analisar os dados gerados na pesquisa utilizamos os pressupostos da análise de conteúdo, balizada por Bardin (1979). A autora delinea a metodologia de análise de dados como uma perspectiva de organização da análise, e a categoriza em três etapas, quais sejam: a) a primeira etapa trata-se da pré-análise referente a sistematização das ideias iniciais e a constituição do corpus; b) a segunda trata-se da etapa exploratória que é o momento da administração sistemática dos encaminhamentos decididos durante a etapa da pré análise; c) a terceira etapa se refere ao tratamento dos resultados, das inferências e das interpretações.

Assim, nesta pesquisa, durante a primeira etapa foi demarcada pela organização dos dados gerados durante a pesquisa; a segunda fase foi a mais longa, pois nela foi necessário voltar muitas vezes às leituras que balizaram a análise dos dados, e, por fim, a terceira fase foi constituída da tessitura de nossas compreensões acerca das tendências presentificadas nas narrativas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, das percepções dessas docentes sobre o

etnoletramento e das possibilidades nas aulas ministradas por elas na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento.

## 2.6 COMITÊ DE ÉTICA

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas – Humanidades, da Universidade Federal de Mato Grosso, por meio da Plataforma Brasil, para análise e parecer, com o CAAE 45122821.9.0000.5690, em que foram encaminhados, para apreciação dos relatores, o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a Autorização do Uso de Voz e Imagem e a Carta de Anuência do Diretor da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento. Após a aprovação do Comitê de Ética, datado de 9 de agosto de 2021, iniciamos a pesquisa de campo.

Na próxima seção, apresentamos o território quilombola Vão Grande, às cinco comunidades quilombolas que o constituem e a Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, loci desta pesquisa.

### **3 A GRANDE SEARA: O TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE E A ESCOLA ESTADUAL JOSÉ MARIANO BENTO**

Nesta seção, apresentaremos o território quilombola Vão Grande, lócus da pesquisa, constituído por cinco comunidades quilombolas localizadas nos municípios de Barra do Bugres e Porto Estrela, interior de Mato Grosso. Ela está organizada em três partes: na primeira, delinearíamos um panorama do conceito de quilombo, em suas diversas definições até a contemporaneidade. Na segunda parte, apresentamos os municípios nos quais o território está localizado e, na sequência, as comunidades quilombolas São José de Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Vaca Morta e Retiro. Na terceira parte, intentamos cotejar os aspectos históricos e legais da educação escolar quilombola às conquistas e aos desafios dessa modalidade de ensino. Para tanto, iniciamos apresentando os aspectos históricos e legais da educação escolar quilombola para, na sequência, descrever etnograficamente os aspectos históricos e estruturais da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento.

É importante enegrecer que as histórias das comunidades quilombolas no Brasil são pouco registradas oficialmente. Carvalho e Castilho (2017) destacam que a situação do território quilombola Vão Grande é semelhante, sendo registrada principalmente por meio de narrativas orais, contadas em volta do fogão de lenha ou sob as estrelas nas noites vão-grandenses. Os poucos registros escritos que se têm foram feitos por pesquisas realizadas no território, as quais também foram utilizadas, nesta pesquisa, como fonte de dados.

A fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, consideramos importante compreender, com os pés fincados em uma perspectiva decolonial, o conceito de quilombo. Para tanto, delinearíamos, a seguir, nossas nuances.

#### **3.1 COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

A invasão chegou de barco nesta América Latina  
Veio riscado da Europa este plano de chacina  
Vinham em nome da civilização  
Empunhando a espada e uma cruz na outra mão.  
Canção: Ademar Bogo<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Canção: *500 anos de resistência índia, negra, popular*, de autoria de Ademar Bogo. Disponível em: <http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=YEARSOFI573&ng=p&sc=1&th=49&se=0>. Acesso em: 20.out. 2022.

José Maurício Arruti (2008) aduz que os quilombos figuravam inicialmente como uma “forma superior de luta contra a escravidão”, em contraponto àqueles marginalizados que atuavam de forma passiva e submissa ao poder subjulgador do homem branco. Nesse sentido, ele faz uso das palavras de Maestri (1984, p. 19) de que os quilombos se mostraram “tentativas das classes dominadas de levantarem-se a fim de destruir a Ordem dominante e construir uma nova, momento superior da revolução social do proletariado no capitalismo”.

Na sequência, os quilombos, de acordo com Arruti(2008), passaram por um processo de ressemantização por meio do movimento negro, que, somando a perspectiva cultural ou racial à perspectiva política, tem no quilombo o ícone da “resistência negra”, perpassando pelo sentido de que o quilombo representaria o escravizado fugido e incorporando o entendimento de que o quilombo refere-se, na verdade, à “reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial" do povo negro (Nascimento, 1980, p. 263).

Essas ressemantizações fazem emergir, a partir da década de 1980, os primeiros estudos antropológicos sobre as comunidades negras rurais, aplicando a metáfora do quilombo, na busca pela africanidade no Brasil. Nesse cenário, foi escrito o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988 (ADCT/1988), que procurou dar um sentido de reparação dos prejuízos trazidos pelo processo de escravidão e por uma abolição que não foi acompanhada de nenhuma forma de compensação, como o acesso à terra e à educação.

Percebe-se, pois, a partir dos estudos de Arruti (2008), a complexidade das categorias operadas em torno do tema do quilombo, uma vez que, para além de indicar e estabelecer os pressupostos do quilombo, ela é apresentada como uma categoria histórica, ressemantizada pelo movimento social e por uma série de formulações teóricas e políticas que buscaram estabelecer condições hermenêuticas para que tal processo, de ressemantização, prevalecesse, seja nos textos legais, seja nas pesquisas antropológicas.

No entanto, ao adentrar nas questões locais de cada quilombo, não se pode mais ficar preso apenas em uma crítica desconstrucionista, diluindo a ideia de cultura e de história, por meio da dialogia, da fragmentação, da negociação, do hibridismo, dentre outros processos, mas, sim, deve-se tomar por objeto a ideia mais essencialista de cultura e de história em transformação devido aos avanços do movimento social quilombola.

Até a Constituição de 1988, tempo em que se acirraram as lutas dos movimentos sociais para garantir, na legislação, o direito pelos territórios quilombolas, que havia sido conquistado seja por meio de compra, troca, doação ou ocupação de terra doada aos santos, seja por meio de ocupação de terras devolutas, o conceito de quilombo ainda recebia um tom

pejorativo, indicando, em suas entrelinhas, a designação de assassinos, fugitivos, desordeiros e foras da lei.

Adjetivos atribuídos aos homens e mulheres que resistiram ao sofrimento e a dor que lhes foram imputados pelos colonizadores. Tais atributos desvelam a colonialidade do poder (Quijano, 2010), do saber (Lander, 2005) e do ser (Maldonado-Torres, 2007), na qual o povo negro esteve submetido ao longo da história do Brasil, quando lhe foi roubado o direito à “sua palavra, sua expressividade, sua cultura”, tal como diz Freire (1987, p. 136).

Não lhes roubaram, no entanto, a esperança. Referimo-nos aqui à esperança apontada por Freire (1992, p. 5): “uma esperança crítica, movida por ação e por organização para tornar-se concretude histórica”. Foi e é enraizado nesse esperar que o povo negro quilombola lutou, e ainda luta, fundando uma cultura de resistência, manhas, sonhos e rebeldia, apesar da história oficial colonizadora não ter contado tais façanhas, como assevera Castilho (2008, p. 77):

Homens e mulheres implementaram ações cotidianas cujos feitos e nomes a história oficial quase nunca registrou, no entanto, conseguiram de certa forma abalar os pilares, nos quais a sociedade escravista se encontrava apoiada forçando-a a criar mecanismos de negociação e métodos menos violentos de coerção.

É importante trazer à memória que, mesmo após a abolição formal da escravatura, de 1888, os quilombos permaneceram como lugar de abrigo, solidariedade e refúgio, dado que o processo de abolição formal não proporcionou ao povo negro o alento ou as condições necessárias à dignidade humana. Assim, o povo negro continuou recorrendo à formação de quilombos como instrumento de escape a outras exclusões que lhes eram impostas.

Essas (re)existências foram propositalmente silenciadas nos registros da história, em um movimento que, no entendimento de Walsh (2009), pode ser pensado como uma violência epistêmica que trouxe/traz consequências imensuráveis para a história do povo negro.

Não obstante, em detrimento de todo o sofrimento, o povo negro quilombola ergueu sua voz, cantou, dançou, lutou e ocupou seu espaço em um movimento decolonial, rompendo muitas amarras, e resignificou sua história, porque, afinal, parafraseando Chico Buarque, “Apesar de você”, colonialidade do ser, do saber, do poder, de gênero e da natureza, “amanhã há de ser outro dia”.

É inegável que as comunidades quilombolas teceram “outros amanhãs”, em uma tessitura esperançosa e insubordinada que se presentifica na construção de outros modos de viver, de poder e de saber por toda parte no território brasileiro. Desse modo, o conceito de

quilombo está vivendo sucessivas ressemantizações e foi oficializado pela Associação Brasileira de Antropologia, conforme consta no Decreto n.º 4887/2003, como sendo grupos étnico-raciais definidos “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).

Primeiro, a própria circunstância de elaboração desta definição mínima nos informa tanto sobre o papel de decodificação desempenhado pela Antropologia, quanto sobre a função de nomeação oficial à qual o documento responde. Segundo tal nomeação está sustentada no conceito de grupo étnico e na observação de uma formação territorial específica, caracterizada pelo uso comum. Finalmente, tal nomeação seria fruto de uma sequência de ressemantização do termo quilombo, operada tanto no campo acadêmico quanto no campo do movimento social. Fica faltando fazer menção apenas à presença do termo “remanescente”, importante na redação do artigo constitucional, mas ao qual o documento não se atribui o peso devido, (Arruti, 2008, p. 3).

Castilho (2008; 2011) afirma que os quilombos contemporâneos preservam o mesmo espírito de luta, pautado nos direitos jurídicos e políticos; organizam-se em torno de pautas de uma identidade histórica comum, emergindo como resposta às situações de conflito e de confronto com grupos sociais e econômicos e com agências governamentais; reivindicam bens, direitos e, sobretudo, a legalização do território que ocupam e um lugar digno na sociedade que lhes fora negado ao longo da história. Assegurar esses direitos implica o reconhecimento da identidade e das diferenças raciais, históricas e culturais do grupo.

Os dados da Fundação Cultural Palmares apontam a existência de aproximadamente 3.495 comunidades quilombolas, das quais 2.839 estão certificadas por esse órgão e as demais se encontram em processo de certificação. No entanto, um levantamento prévio do IBGE (2019), com a finalidade de realizar o recenseamento previsto para este ano (2022) sobre os territórios quilombolas, estimou que, em 2019, existiam 5.972 localidades quilombolas no Brasil.

Já o levantamento realizado pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) estima a existência de aproximadamente 6.500 comunidades. Tais inconsistências estão relacionadas ao fato de essas comunidades ainda não terem sido objeto de estatística específica pelo IBGE, cujo impasse pretende ser resolvido neste ano (2022) com o primeiro recenseamento específico dessas comunidades.

Apresentamos, a seguir, os dados da Fundação Palmares, nos quais constam a existência de comunidades quilombolas nas cinco regiões brasileiras, sendo a Região Nordeste a que apresenta o maior número de comunidades quilombolas, com um total de

2.206, das quais 1.736 foram certificadas por esse órgão e as demais estão em processo de certificação. Por outro lado, a região com menos comunidades quilombolas certificadas é a Centro-Oeste, com 169 comunidades, das quais apenas 151 já foram certificadas. Outros números, por estado, podem ser observados no quadro que se segue:

Quadro 3 – Comunidades quilombolas – informações atualizadas em 20/1/2022

Região	UF	Comunidades certificadas	Total de comunidades existentes
Região Nordeste	Maranhão	592	845
	Bahia	674	829
	Pernambuco	140	195
	Piauí	89	94
	Ceará	54	55
	Paraíba	43	47
	Sergipe	32	37
	Rio Grande do Norte	33	33
	<b>Total</b>	<b>1736</b>	<b>2206</b>
Região Sudeste	Minas Gerais	331	418
	São Paulo	52	56
	Espírito Santo	36	42
	Rio de Janeiro	42	42
	<b>Total</b>	<b>461</b>	<b>558</b>
Região Norte	Pará	206	274
	Tocantins	38	45
	Amapá	40	44
	Amazonas	8	8
	Rondônia	8	8
	Acre	0	0
	Roraima	0	0
	<b>Total</b>	<b>300</b>	<b>369</b>
	Região Sul	Rio Grande do Sul	137
Paraná		36	38
Santa Catarina		18	18
<b>Total</b>		<b>191</b>	<b>193</b>
Região Centro-Oeste	Mato Grosso	71	78
	Goiás	58	69
	Mato Grosso do Sul	22	22
	Distrito Federal	0	0
	<b>Total</b>	<b>151</b>	<b>169</b>
<b>Total geral</b>		<b>2.839</b>	<b>3.495</b>

Fonte: adaptado pelas pesquisadoras a partir do site da Fundação Cultural Palmares (2022).

No caso do estado de Mato Grosso, os dados da Fundação Palmares dão conta de que o estado possui 141 municípios, organizados em cinco mesorregiões, sendo que quatro delas abrigam comunidades quilombolas: nordeste, sudeste, centro-sul e sudoeste. Desse modo, doze municípios do estado abrigam comunidades quilombolas.

De acordo com os dados da Fundação Cultural Palmares, atualizados em 22/8/2022, há 78 comunidades quilombolas identificadas no estado, das quais 7 estão em processo para

emissão de certificação e 71 já estão certificadas, aguardando a emissão do título definitivo de propriedade das terras, conforme quadro que se segue:

Quadro 4 – Comunidades quilombolas em Mato Grosso – atualização em 22/8/2022

<b>Município</b>	<b>Comunidades certificadas</b>
Poconé	29
Cáceres	7
Chapada dos Guimarães	7
Nossa Senhora do Livramento	8
Barra do Bugres	5
Vila Bela da Santíssima Trindade	5
Cuiabá	3
Acorizal	2
Porto Estrela	2
Santo Antônio Do Leverger	2
Novo Santo Antônio	1
Várzea Grande	1
<b>Total de Comunidades Certificadas</b>	<b>71</b>

Fonte: adaptado pelas pesquisadoras da Fundação Cultural Palmares (2022).

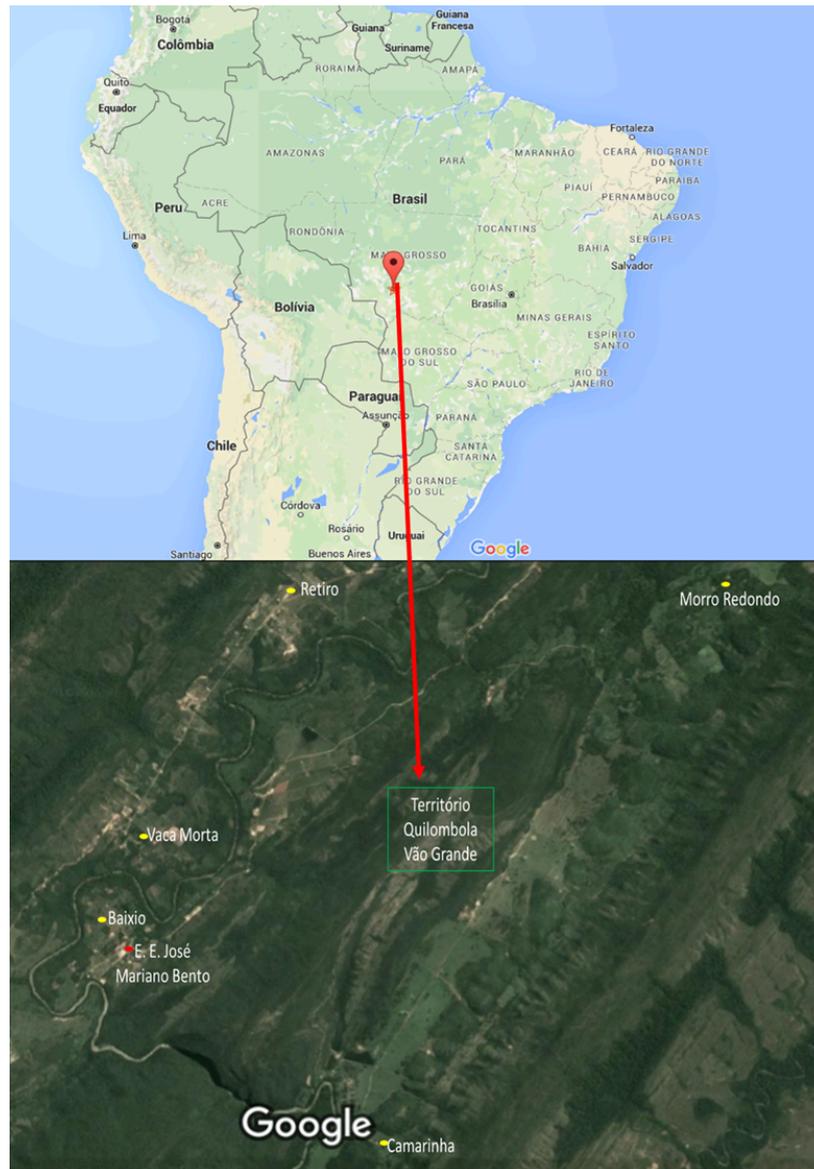
No Mato Grosso, o município que mais abriga comunidades quilombolas é Poconé, contando com 29 comunidades quilombolas certificadas. Já os municípios de Novo Santo Antônio e Várzea Grande são os que possuem menor número de comunidades, sendo uma comunidade em cada um deles.

Segundo os dados do Relatório Técnico n.º 083/2012, da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão – Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais, o Brasil tem hoje uma população estimada de 1,17 milhão de quilombolas, dos quais 23,5% não sabem ler.

### 3.2 NO CAMINHO PARA AS COMUNIDADES DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE

É um longo caminho para chegar à Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, partindo de Cuiabá, capital de Mato Grosso. Cerca de 240 quilômetros separam a capital de Mato Grosso e a escola, localizada no território quilombola Vão Grande.

Mapa 1 – Território Quilombola Vão Grande

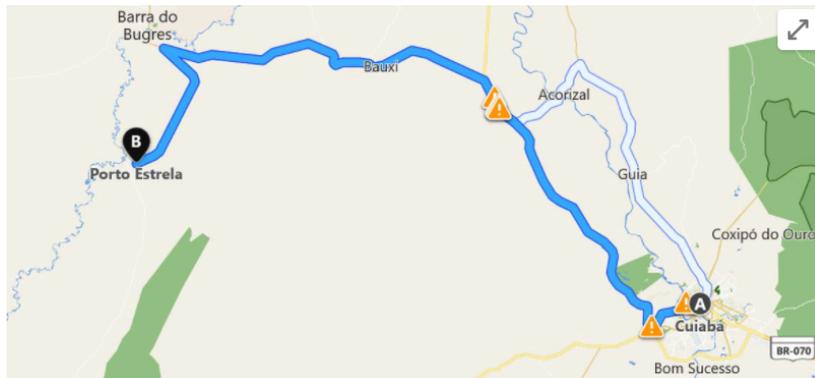


Fonte: Google Maps.

Uma parte do percurso é feita por asfalto e a outra é realizada por estrada de chão. A primeira parte pode ser realizada por dois caminhos possíveis, sendo um deles realizado pela Estrada da Guia, no qual os viajantes passam pelos municípios de Acorizal, Jangada e Rosário Oeste, antes de adentrar na estrada de chão, à esquerda, que dá acesso às comunidades quilombolas. Esse caminho é mais utilizado por pessoas que preferem uma estrada mais tranquila e menos movimentada.

No outro caminho possível, os viajantes passam pelos municípios de Várzea Grande, Jangada e Rosário Oeste para depois chegar à estrada de chão que dá acesso ao território. Esse caminho é mais movimentado e amplamente utilizado por caminhoneiros, deixando o tráfego mais lento.

Mapa 2 – Caminhos possíveis para o território quilombola Vão Grande



Fonte: percurso entre Cuiabá e Barra do Bugres – Pesquisar (bing.com).

Antes de adentrar a estrada vicinal que dá acesso ao território, é importante conhecer um pouco dos municípios onde as cinco comunidades que constituem o território estão localizadas. O município de Barra do Bugres é a comarca das comunidades São José do Baixo, Camarinha e Morro Redondo. Já o município de Porto Estrela é a comarca das comunidades Vaca Morta e Retiro. No entanto, apesar das comunidades pertencerem a dois municípios distintos, os vão-grandense se dirigem, no mais das vezes, ao município de Barra do Bugres para negociar, comprar alimentação e comercializar (Carvalho 2016).

Dias (2017, p. 55) elucida os motivos:

O acesso ao município de Porto Estrela inviabiliza o atendimento aos seus munícipes pela distância e geografia montanhosa. Para ter acesso aos bens e serviços em Porto Estrela, os moradores precisam subir as serras, pegar carona em um ônibus escolar que leva os alunos à sede do município para estudar e só então chegar ao município para obter atendimento. Barra do Bugres é mais acessível.

A autora ainda explica que o povo vão-grandense da comunidade Retiro solicitou acompanhamento e atendimento junto ao município de Barra do Bugres. Essa ação resultou na elaboração de um acordo entre os municípios de Barra do Bugres e Porto Estrela, com a finalidade de garantir atendimento à comunidade. De acordo com Dias (2017, p. 55), “os dois municípios se sentiram obrigados a fazer um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) para garantia desse atendimento, onde se comprometem junto ao Ministério Público” de prestar atendimento à comunidade.

### 3.2.1 O município de Barra do Bugres

Uma distância de aproximadamente 150 quilômetros de Cuiabá separa a capital de Mato Grosso da sede do município de Barra do Bugres. Os dados do site do IBGE informam

que Barra do Bugres possui uma área territorial de 5.976,864 km<sup>2</sup> e está localizado na Serra das Araras, na mesorregião sudoeste mato-grossense e na microrregião de Tangará da Serra, tendo, como limites, os municípios de Alto Paraguai, Cáceres, Denise, Lambari D'Oeste, Nova Olímpia, Porto Estrela, Rosário Oeste, Salto do Céu e Tangará da Serra.

Economicamente, o município de Barra do Bugres tem no agronegócio, mais especificamente na indústria sucroalcooleira<sup>20</sup> e de bovinocultura de corte, sua principal atividade. Barra do Bugres conta também com uma usina de álcool, biodiesel e açúcar, além de ter sua economia baseada por outras atividades produtivas, tais como indústria de ração animal, indústria de madeira, indústria moveleira, serrarias, máquinas de beneficiamento de arroz, marcenarias, gráficas, metalúrgicas, serralherias, indústria de cerâmica e comércio local (Barra do Bugres, 2022).

Com base nos dados apresentados no site do IBGE (2022), o município possuía, no último censo de 2010, um total de 31.793 habitantes e uma população estimada, no ano de 2021, de 35.642 pessoas, das quais 18,23% residem em comunidades rurais, constituídas principalmente de assentamentos de reforma agrária, tais como o assentamento Antônio Conselheiro<sup>21</sup>, um dos maiores da América Latina; de terras indígenas, tais como a Aldeia Umutina<sup>22</sup>, e de comunidades quilombolas, a exemplo do território quilombola Vão Grande, lócus deste estudo. O quadro, a seguir, apresenta as comunidades quilombolas localizadas no município de Barra do Bugres.

Quadro 5 – Comunidades quilombolas de Barra do Bugres – atualização em 20/1/2022

<b>Comunidade quilombola</b>	<b>Situação</b>	<b>Ano/Data da certificação</b>
São José do Baixio	Certificada	12/9/2005
Camarinha	Com processo aberto (aguardando certificação)	2007
Morro Redondo	Certificada	28/4/2010

<sup>20</sup> A indústria sucroalcooleira é responsável por produzir açúcar e álcool, além de fornecer matéria-prima para outras indústrias. No Brasil, seu principal insumo é a cana-de-açúcar, da qual são extraídos os açúcares que darão origem ao açúcar comum e ao etanol.

<sup>21</sup> O assentamento Antônio Conselheiro está organizado em 36 agrovilas, que se subdividem em aproximadamente 25 lotes cada, devido ao formato de Sol das agrovilas, sendo que todos os lotes fazem fronteira com a área social, destinada à construção da coletividade. Além dessas agrovilas, ainda abriga duas comunidades de lotes, denominadas Serra dos Palmares (localizada no município de Tangará da Serra) e comunidade Jatobá (localizada nos municípios de Nova Olímpia e Barra do Bugres), onde os lotes possuem o formato de quadrado, totalizando 37.600 hectares de terra, distribuídos entre 1.050 famílias, cujos dados o caracteriza como o segundo maior assentamento da América Latina. O assentamento resulta da desapropriação da fazenda Tapirapuã, realizada no início dos anos de 1990, estando localizado a aproximadamente 30 quilômetros do município de Barra do Bugres, abrangendo também os municípios de Tangará da Serra e Nova Olímpia, em Mato Grosso (Carvalho; Carvalho; Lamego, 2010).

<sup>22</sup> De acordo com Monzilar (2019), a Terra Indígena Umutina é constituída de várias aldeias, tais como Bakalana, Águas Correntes, Adonai, Uapó, Cachoeirinha e Masepô. Há também as que estão em processos de construção: Alto Retiro, Amaju, Corezomaé, Amoroso, Acorizal, Katamã (antiga corredeira), Barreiro, Boropo e Vale do Bugres (às margens do rio Xopô). Formada por grande área de biodiversidade ecológica, a Terra Indígena Umutina é riquíssima em variedade de fauna e flora.

Vermelhinho	Certificada	12/9/2005
Água Doce	Certificada	20/5/2016
Buriti Fundo	Com processo aberto (aguardando certificação)	2007
Queimada	Com processo aberto (aguardando certificação)	2007

Fonte: adaptado pelas pesquisadoras dos sites da Fundação Cultural Palmares e do INCRA (2022).

A comunidade quilombola Camarinha não aparece no site da Fundação Cultural de Palmares, embora o povo vão-grandense tenham solicitado a certificação junto a esse órgão, sob o processo n.º 01420.001178/2007-74 (Silva, 2014), como explicitamos, mais adiante, na subseção 3.2.3.1 *Comunidade quilombola Camarinha*.

### 3.2.2 O município de Porto Estrela

A distância entre Cuiabá e a sede do município de Porto Estrela é de aproximadamente 190 quilômetros (Porto Estrela, 2022). Os dados do site do IBGE (2022) informam que o município está situado na Serra das Araras, na mesorregião sudoeste mato-grossense e na microrregião de Tangará da Serra, estabelecendo limites com os municípios de Cáceres, Barra do Bugres, Rosário Oeste e Nossa Senhora do Livramento.

De acordo com o censo de 2010 do IBGE, o município se estendia por 2.062,80 quilômetros e possuía 3.639 habitantes, sendo sua densidade demográfica, nesse período, de 1,4 habitantes por km<sup>2</sup>, contudo, de acordo com a mesma fonte, a população estimada, em 2021, é de 2.794 pessoas.

Tal como o município de Barra do Bugres, o surgimento do município de Porto Estrela também está relacionado com a expansão econômica e cultural do município de Cáceres, referência para a exportação da poaia na época (Porto Estrela, 2022) e da borracha, outro ramo do extrativismo vegetal.

Por meio da Lei n.º 710, de 16 de dezembro de 1953, foi criado o distrito de Porto Estrela, com território jurisdicionado ao município de Barra do Bugres, e, somente no ano de 1991, conseguiu a emancipação. A economia do município é composta principalmente pela agricultura, com destaque para as culturas de algodão, milho, feijão e arroz. A pecuária constitui um fator importante, cujo sistema de criação de gado é extensivo, com fases de cria, recria e corte.

O município de Porto Estrela abriga várias comunidades rurais, dentre elas, os assentamentos de reforma agrária e as comunidades quilombolas. O quadro, a seguir, apresenta as comunidades quilombolas localizadas no município.

Quadro 6 – Comunidades quilombolas de Porto Estrela – atualização em 20/1/2022

Comunidade quilombola	Situação	Data da certificação
Vaca Morta	Certificada	30/9/2005
Vãozinho/Voltinha	Certificada	24/3/2010
Bocaina	Certificada	1º/12/2011
Retiro	Certificada no mesmo processo da comunidade Vaca Morta	30/9/2005

Fonte: adaptado pelas pesquisadoras da Fundação Cultural Palmares (2022).

O site da Fundação Palmares apresenta duas comunidades: Vãozinho e Voltinha, certificadas no município de Porto Estrela. Ao procurar mais informações, verifiquei que Voltinha é a denominação de uma parte da comunidade Vãozinho que pertence ao município de Porto Estrela. Apesar de a comunidade Retiro não aparecer no site da Fundação Palmares, segundo Maria Helena Tavares, professora, pesquisadora e moradora do território quilombola Vão Grande, essa comunidade foi certificada em conjunto, ou seja, no mesmo processo, com a comunidade Vaca Morta, pertencente ao município de Porto Estrela (Dias, 2017; Mourad, 2019).

Finalizada essa breve parada para conhecer os municípios de Barra do Bugres e Porto Estrela, voltamos à viagem etnográfica, que nos conduzirá à Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, localizada no território quilombola Vão Grande.

### 3.2.3 As comunidades do Território Quilombola Vão Grande

Quem vive da floresta  
 Dos rios e dos mares  
 De todos os lugares  
 Onde o sol faz uma fresta  
 Quem a sua força empresta  
 Nos quilombos nas aldeias  
 E quem na terra semeia  
 Venha aqui fazer a festa  
 Canção: Gilvan Santos<sup>23</sup>

A letra da canção, contida na epígrafe desta subseção tem como objetivo trazer poesia, leveza e alegria ao texto que descreve a dura trajetória que os(as) homens, mulheres e crianças quilombolas vem delineando ao longo de um processo de luta e de resistência histórica e esperançosa pelo Território Quilombola Vão Grande. Vem conosco!

<sup>23</sup> Trecho da canção: *Não vou sair do campo*, de autoria de Gilvan Santos.

Logo após passar pelo distrito de Bauxi, município de Rosário Oeste, às margens da Rodovia MT-246, os viajantes podem avistar uma pequena casa solitária e, próximo a ela, uma placa que sinaliza a entrada da comunidade, como mostra a imagem 3 a seguir.

Imagem 4 – Placa que indica a entrada em Vão Grande



Fonte: acervo de Francisca Edilza Carvalho (2022).

Antes de fincar os pés em terras vão-grandenses é importante explicar que “Vão Grande” ou “Território Quilombola Vão Grande” é a região geográfica que congrega cinco comunidades: Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Vaca Morta e Retiro. É assim conhecida, tanto pelos moradores da comunidade, quanto pela comunidade externa, sendo a última expressão, mais usada depois que se iniciaram os processos de certificação das terras que o compõem, pela Fundação Palmares.

Embora conhecida assim, não há registros que oficializam a região Vão Grande como um território quilombola, ou como um território quilombola que congrega essas 5 comunidades. Esse modo de identificação geográfica possivelmente tenha sido criado pelos moradores da região. Os registros da Fundação Palmares, nos processos de certificação, informam cada comunidade de modo individual, com exceção da comunidade Vaca Morta e da Comunidade Retiro. Agora sim, sigamos!

Ao entrar na estrada de chão que dá acesso ao território quilombola Vão Grande, o viajante logo se depara com a Serra das Araras<sup>24</sup>, uma unidade de conservação de proteção integral, criada pelo Decreto Federal n.º 87.222, de 31 de maio de 1982, cujo cenário encanta os olhos, fazendo a imaginação fluir. Para Dias (2017, p. 38), a Serra das Araras também

<sup>24</sup> A Estação Ecológica da Serra das Araras é uma unidade de conservação de proteção integral, criada pelo Decreto Federal n.º 87.222, de 31 de maio de 1982, o qual cria também as Estações Ecológicas de Seridó, Guaraqueçaba, Caracará e dá outras providências. A unidade de conservação está localizada no sudoeste do estado de Mato Grosso, nos atuais municípios de Cáceres e Porto Estela, entretanto, o decreto de criação indicava os municípios de Barra do Bugres e Cáceres, já que a criação do município de Porto Estrela foi posterior ao processo de criação da Esec da Serra das Araras (ICMbio, p. 59, 2016).

representa proteção e contribui para tornar as comunidades “um lugar de grande potencial turístico devido às várias cachoeiras, a sua fauna e flora”, conforme imagens 5 e 6.

Imagem 5 – Vista da Serra das Araras



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Imagem 6 – Vista da Serra das Araras



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Ao tomar distância do asfalto e se aprofundar na estrada de chão, a paisagem vai tendo um novo formato e já se ouve o som dos animais que transitam tranquilamente pelo caminho. Não é incomum se deparar com porco-do-mato, cotia, tatu, capivara, cachorro-do-mato, quatis, antas, tamanduás-bandeira e diversos tipos de serpentes. A avifauna é muito rica, sendo possível avistar a presença de araras azuis, pardais, seriemas, papagaios, dentre outras espécies comuns na região (ICMBIO, 2016).

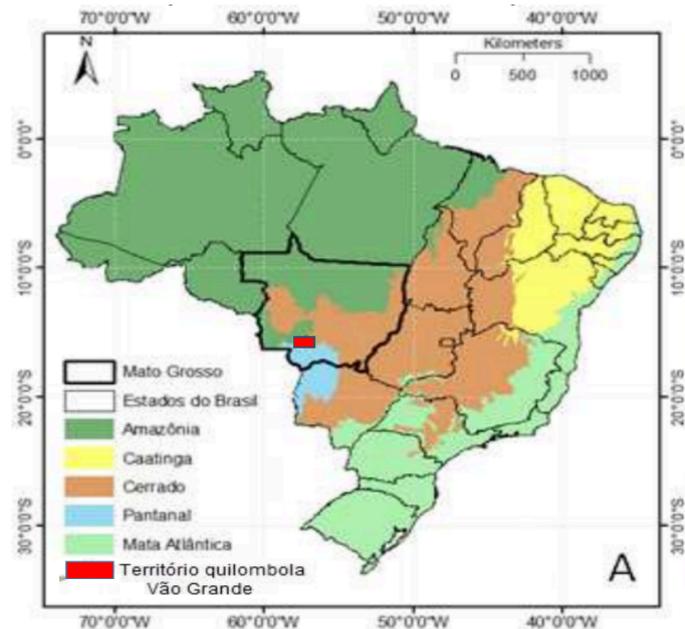
A fauna da região é típica de Cerrado, com forte influência do componente faunístico do Pantanal e Amazônico (ICMBIO, 2016), sendo que algumas delas pertencem a espécies ameaçadas de extinção.

Na vegetação às margens das estradas que conduzem ao território, os animais encontram refúgio dos perigos e desafios constantes que eles enfrentam ao se aventurar pelo asfalto. Os dados apresentados pelo Plano de Manejo (ICMBIO, 2016) dão conta de que “o atropelamento é um dos fatores que mais contribuem para a morte dos animais, principalmente no período reprodutivo” (ICMBIO, 2016, p. 50). Em contraponto, longe do

asfalto, o som da fauna, do canto dos pássaros, ecoa no território quilombola Vão Grande, som que inspira as canções e os versos dos cururueiros que cantam a natureza “nos acontecimentos históricos, nas maneiras de ser local e na vida cotidiana” (Grando, 2007, p.70).

Esse cenário de beleza no qual o território quilombola Vão Grande está inserido abrange tipos climáticos marcadamente continentais. O mapa, a seguir, que identifica os biomas brasileiros, adaptado do Plano de Manejo da Estação Ecológica da Serra das Araras (ICMBIO, 2016), permite entrever que a área em estudo, nesta pesquisa, está localizada na transição do bioma amazônico, Cerrado e Pantanal (Mourad, 2019). Como pode ser observado no mapa a seguir:

Mapa 3 – Localização do Território Quilombola Vão Grande em relação aos biomas



Fonte: Plano de Manejo da Estação Ecológica da Serra das Araras (ICMBIO, 2016).

Devido ao distanciamento de aproximadamente 1.500 quilômetros do oceano Atlântico, o clima no território é constituído, no verão, em clima quente, úmido e chuvoso e, no inverno, em clima seco. Contudo, é importante evidenciar que não há dados específicos referentes ao local, de modo que as informações aqui descritas se referem àqueles da região, disponibilizadas no Plano de Manejo da Estação Ecológica da Serra das Araras:

A região na qual se localiza a Esec da Serra das Araras abrange tipos climáticos marcadamente continentais, em vista da grande distância em relação ao oceano Atlântico (cerca de 1.500km). Na classificação de Köppen, predomina o tipo climático Aw, do sub-tipo megatérmico, correspondente a clima quente úmido e chuvoso no verão e seco no inverno. As variações são ditadas basicamente pelo relevo. No Mato Grosso vigoram desde climas úmidos com temperaturas

moderadas, nos relevos elevados das chapadas dos Guimarães, Parecis e Província Serrana, até climas quentes e poucos chuvosos, na depressão do Alto Paraguai e Pantanaís. Dados para a região da Esec da Serra das Araras ou para cidades com características similares a menos de 100 km não estão disponíveis. O que se tem, mais próximo da realidade da UC são os dados de Cuiabá (ICMBIO, 2016, p. 25).

O território quilombola Vão Grande está localizado em uma área que se diferencia das adjacentes, é fisicamente isolado e apresenta relevos e altitudes distintos das demais regiões por fazer parte da Província Serrana:

Um corredor de serras paralelas, de 400 km de comprimento por 40 km de largura, em formato de arco com concavidade voltada para SE, com duas direções predominantes: NE-SW no trecho em que separa as depressões do Alto Paraguai e Cuiabana; e E-W no segmento que separa as depressões Cuiabana e Interplanáltica de Paranatinga (CPRM, 1978; Ross, 1991). Trata-se de um corredor que liga a transição com a Floresta Amazônica, atravessando o Cerrado, ao Pantanal Matogrossense, (ICMBIO, 2016, p. 136).

As serras, os vãos, os rios, as grutas e os morros se juntam e se moldam, orquestrando o lugar, organizando o ninho que receberia as famílias quilombolas vão-grandenses e dando-lhes abrigo e condições de alimentar seus descendentes. As famílias, por sua vez, protegem o lugar e estabelecem com ele uma relação de cuidado e de respeito, em uma propositura de bem-viver, desconhecida pelo colonizador.

Enquanto se segue a viagem, é possível observar pequenos arbustos, com troncos retorcidos, vegetação bastante comum na região de Cerrado, marcadamente entremeada por várzeas pantaneiras, principalmente no período chuvoso (Castilho, 2008). A viagem para o Território Vão Grande reserva alegres surpresas, como os pés de uvaías à beira da estrada. É quase impossível não parar para se deliciar com as pequenas frutas cítricas, imagens 7 e 8.

Imagem 7 – Pé de uvaia



Imagem 8 – Uvaías



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

As chuvas mudam a face do lugar e transvestem a região de acordo com a temporada, com sua chegada ou sua partida. Enquanto as chuvas caem, tudo verdeja. As árvores, com suas belas folhagens, parecem prontas a bailar nos festejos das comunidades; a empolgação também contagia os animais, até os(as) moradores(as) do território se felicitam; o cheiro suave de mato e terra molhada, a brisa fresquinha, tornando a vida bem mais leve, porque, no Cerrado, é assim: quando a chuva cai, “Tudo parece alegre” (Castilho, 2008, p. 54).

Todavia, tão logo as chuvas partem, as folhagens das árvores dão lugar à exposição dos galhos, que parecem se esticar aos céus procurando alguma gota d'água que os limpe da poeira que lhes mancha a casca. Um visitante, desavisado, observando a mesma passagem em tempos de chuva e de seca, bem que poderia pensar que se trata de lugares distintos, de tão diferente que se torna a cena.

Após percorrer aproximadamente 20 quilômetros de estrada de chão, avista-se o cemitério utilizado pelos vãos-grandenses das comunidades São José de Baixio, Camarinha e Morro Redondo, imagem 9:

Imagem 9 – Cemitério Vão Grande



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A presença do cemitério se constitui como indicativo de que as famílias têm origem familiar comum, como também pode ser observado nas entrevistas com os(as) moradores(as) guardiões(ãs) da memória coletiva do território Vão Grande e, ainda, nos dados localizados durante a pesquisa documental realizada no Incra (2007).

Nos relatos sobre a comunidade desde a sua ocupação repetem-se as histórias da ancestralidade dos seus membros, bem como dos laços de parentesco que une

parcela expressiva da comunidade. Nesses relatos encontramos várias passagens sobre o uso do cemitério do Baixio, identificado como um local importante. Em anexo juntamos o documento do qual retiramos essas informações, que acreditamos que pela data 08-12-2017, pode ter subsidiado informações contidas no processo nº54240005263/2005- INCRA-MT em fls.20-32 (Mourad, 2019, p. 207).

Carvalho (2016) negrita que o referido cemitério está geograficamente situado nas terras pertencentes a uma das fazendas do local, o que permite interpretar que, em tempos passados, esse espaço já foi ocupado pelas famílias quilombolas, como sinalizam as narrativas dos(as) guardiães da memória coletiva das comunidades:

Aqui não existia cerca não, o meu pai sempre contava. Foi os mais antigos que fizeram esse cemitério aí, na nossa terra, mas o fazendeiro foi tomando tudo, porque não tinha fazendeiro aqui não, mas eles foram se fazendo donos e a gente não tinha estudo, não sabia como fazer para impedir (guardião da memória, Camarinha, 2021).

Outro aspecto importante relacionado aos cemitérios das comunidades quilombolas é apresentado por França (2019), quando ela elucida que os cemitérios ocupam lugar de destaque nas culturas africanas em geral, “por ser tanto um lócus privilegiado para localizar o tempo de existência do grupo no território, como também é um espaço de memória, afetos, ancestralidade e subjetividade”. Assim, verifica-se, a partir desse entendimento, que o cemitério testemunha a existência das pessoas, a presença delas no território. Outrossim, França (2019) ainda apresenta o aspecto da sacralidade dos cemitérios para a cultura africana.

De igual modo, para os vão-grandenses, o cemitério também é um lugar sagrado, onde se deve ter reverência, pois ali repousam seus ancestrais e, com eles(as), as histórias de lutas, alegrias e dores, como bem se pode observar no relato de Dias (2017, p. 26), quando ela diz do ato de “fazer o sinal da cruz”:

E antes de avistarmos a casa passamos pelo cemitério da comunidade e num gesto único eu, Lucimara e seu esposo Manoel **fizemos o sinal da cruz hábito nosso ao passar pelo local, mesmo que passemos mais de uma vez ao dia**, a lua crescente refletia alguns túmulos e dentre eles a do meu esposo. **É muito importante fazer essa observação, pois foi através dele que hoje esse cotidiano está presente em minha vida, no meu trabalho, na militância** (Dias, 2017, p. 26, grifos nossos).

O modo de realização dos velórios em Vão Grande também revela aspectos de sua cultura, os velórios são realizados com muita reverência, desde a posição em que se coloca o caixão, para ser velado, até o jeito como se posiciona o corpo no momento do sepultamento.

O velório tem início com a notícia da morte, desde que se recebe a notícia, toda a comunidade se dirige a casa enlutada, as pessoas vão chegando de toda parte, desde os que

moram na comunidade, quanto os parentes distantes, logo todos se aglomeram para confortar a família.

Várias equipes se organizam, uma trata de cuidar da alimentação, dado o grande número de pessoas envolvidas, no velório que acompanhamos havia aproximadamente 500 pessoas no período noturno, outra equipe cuida da limpeza do ambiente, e uma terceira equipe se responsabiliza para fazer a cova. Tudo é realizado com cuidado.

Ao chegar o corpo, ele é posicionado com os pés em direção ao leste “*os pés têm que ficar pra onde o sol nasce*”, e a cabeça direcionada ao oeste “*a cabeça fica é pra onde o sol se esconde*”, de acordo com dona Celina, uma das moradoras da comunidade São José do Baixio, “*se não for assim, traz muita perseguição para a família*”. De acordo com dona Celina, esta cultura também define o jeito de dormir dos vivos: “*por isso que a gente dorme com os pés pra onde o sol se esconde e a cabeça pro lado que o sol nasce*”.

O ritual é pensado inclusive na construção das casas, conforme explica um dos moradores:

Quando vai construir a casa a gente faz a porta da frente para o lado que o sol nasce e a porta do fundo para o lado que o sol se põe, até quando eles vieram fazer a escola, os mais velhos explicaram como era para ser, e foi feito assim, e no posto de saúde foi a mesma coisa. (Guardião da Memória, Comunidade São José do Baixio, 2022).

No momento do sepultamento, o corpo é levado à romaria pelos presentes, ao chegar no cemitério, o caixão é aberto mais uma vez, para a despedida final. Enquanto se fecha o caixão, todos, em silêncio, batem palmas. O corpo é, então, colocado na cova, na mesma posição em que foi velado: pés para o leste e cabeça para o oeste.

Os irmãos do falecido não podem cobrir o caixão com terra, essa tarefa é dos demais parentes, cujo favor será retribuído em momento oportuno. Mas todos os que estiverem presentes no velório jogam um punhado de terra, dentro da cova. Por fim, em silêncio, acendem as velas. Para O’Dwyer (2002), o culto aos mortos faz do cemitério um lugar sagrado. Um espaço de lembranças e respeito.

A religião católica é predominante no território quilombola Vão Grande, sendo praticada pela grande maioria dos vão-grandenses. Em cada uma das cinco comunidades, há uma igreja católica para as celebrações, além de também se reunirem nas casas para realizar as orações e as festas de santo. A comunidade São José do Baixio é a única que tem uma igreja evangélica, na qual poucos membros realizam cultos.

Feita essa pausa, é preciso seguir viagem. Um pouco depois do cemitério, os viajantes podem avistar a placa que sinaliza a localização das comunidades. Ao seguir pela esquerda,

chega-se às comunidades Camarinha e Morro Redondo; de outro modo, ao seguir pela direita, chega-se à comunidade São José do Baixio, como pode ser visto na imagem a seguir.

Imagem 10 – Placa de sinalização das comunidades



Fonte: acervo da escola (2022).

Antes de irmos à Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, vamos conhecer um pouco das comunidades Camarinha e Morro Redondo, onde habita parte dos estudantes da escola. Assim sendo, seguiremos à esquerda.

### 3.2.3.1 Comunidade quilombola Camarinha

De acordo com as pesquisas realizadas por Silva (2014), Dias (2017) e Sales (2020), um aspecto comum a todos os estudos é o fato de a comunidade Camarinha ser reconhecida por sua beleza, uma vez que os autores são unânimes em apontá-la como símbolo de boniteza da região. Nessa comunidade, também há registros da localização de uma caverna, localizada às margens do rio Jauquara, que teria dado nome à comunidade. A seguir, apresentamos a descrição constante no relatório intitulado *Levantamento do Rio Jauquara e de outros trechos do estado, destinados a Carta de Mato Grosso*, elaborado pelo 2º tenente Luiz Moreira de Paula, entre 1941 e 1942, sob a orientação do general Cândido Mariano da Silva Rondon.

O grande platô a que já me referi é a cúpula de uma caverna calcária. De tais dimensões que não tenho receio de afirmar, seja uma das maiores do Brasil. É a casa de Pedra, segundo a designação dos moradores dos arredores e tem vários andares que se comunicam por planos inclinados ou degraus naturais. Dispondo de uma ornamentação de encantadores e inesperados efeitos decorativos. Como se ali houvesse em trabalho escultores, gerais. Mas que não passam como é sabido do trabalho milenar de gotas d'água, saturadas de cálcio. Trouxe algumas amostras De

estalagmites e estalactites De aspecto vítreo, de fratura e de grande dureza. A pequena parte da caverna que percorria a luz de lanterna elétrica e Candeia de sebo tem três pavimentos e pode abrigar umas 3000 pessoas, a escuridão, o frio e o silêncio predomina naquele misterioso Palácio subterrâneo (Brasil, 1952, p. 42).

No que tange à beleza da comunidade, Dias (2017) também traz à cena uma importante discussão quando denuncia os conflitos de terra vivenciados pelos habitantes da comunidade, nos quais muitos perderam suas moradias e foram impelidos a mudarem. Ouçamos a sua voz:

A Camarinha, provavelmente pela beleza, pela terra que é uma das melhores, pela abundância da água, foi sendo a mais cobiçada pelos fazendeiros e, com isso, os primeiros moradores que perderam suas terras e suas moradias, muitos foram embora por falta de condições para se sustentarem já que não tinham mais a terra e nem o dinheiro da venda da terra e outros foram abandonando suas terras por falta de condições de sobrevivência (Dias, 2017, p. 52).

Mourad (2019) delinea quatro modalidades de conflitos vivenciados pelos vão-grandenses: a) conflitos territoriais com os grandes proprietários; b) conflitos resultantes da construção de uma Pequena Central Hidrelétrica (PCH) no rio Jauquara; c) conflitos resultantes da exploração de calcário para agricultura e, d) conflitos territoriais com a Estação Ecológica da Serra das Araras.

A comunidade Camarinha, código do IBGE n.º 5101704, está localizada de acordo com as coordenadas 15°20'51.48" S e 56°58'35.62" O. A área da comunidade, que outrora era contínua, hoje está dividida em duas partes, sendo que, ao centro, existe uma fazenda. Ir de uma parte à outra da comunidade exige que os moradores atravessem essa área da fazenda, o que nem sempre é possível, devido às porteiras, que, por vezes, estão encadeadas. Esse é um dos motivos de tristeza dos que ali habitam: “hoje tudo é cercado, não podemos mais andar livres como antigamente” (guardiã da memória).

Em maio de 2007, os habitantes de Camarinha deram entrada no Processo n.º 01420.001178/2007-74, solicitando à Fundação Cultural Palmares a certificação como comunidade quilombola. No entanto, como já foi exposto anteriormente, a certificação da comunidade não foi expedida individualmente.

De acordo com Sales (2020), a situação motivou a Prefeitura Municipal de Barra do Bugres a solicitar ao Incra, por meio do Ofício n.º 430/GP, informações sobre o processo de demarcação do território quilombola Vão Grande e declaração separada por comunidade quilombola, devido à necessidade do documento como pré-requisito para a inserção dos moradores no Programa Nacional de Habitação Rural, com o qual o município de Barra do Bugres foi contemplado (Barra do Bugres, 2011).

Ainda no ano de 2011, o Incra encaminhou à Prefeitura Municipal de Barra do Bugres o Ofício n.º 3633/2011, em resposta ao solicitado por meio do Ofício n.º 430/GP:

Declaramos que **tramita nesta Superintendência Regional o Processo administrativo n.º 54240.002148/2007-60, referente à regularização de terra quilombola ocupada pela COMUNIDADE CAMARINHA**, em fase inicial (não possui ainda Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID), localizada no município de Barra do Bugres/MT, cujo objetivo final desse procedimento administrativo é a emissão do Título Definitivo e Registro de Imóvel da terra reivindicada, em cumprimento ao art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e no que dispõe o Decreto n.º 4887, de 20 de novembro de 2003 (Cuiabá, 2011, grifo nosso).

No ano de 2013, há registros de uma movimentação em torno da questão (SALES, 2020), quando a Procuradoria da República encaminhou o Ofício n.º 3926/2013 à Superintendência do Incra de Mato Grosso, referente ao Inquérito Civil Público n.º 1.20.000.000884/2012-04, com o seguinte teor:

Ao tempo em que o cumprimento, faço uso do presente para, no inquérito civil público em epígrafe, solicitar a Vossa Senhoria que se pronuncie sobre: (i) **o andamento do processo administrativo n.º 54240.002148/2007-60, referente à regularização fundiária do território tradicionalmente ocupado pela Comunidade Quilombola Camarinha**, instaurado há muitos anos nesta autarquia; (ii) as ações empreendidas para a realização do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) – em especial, no que toca à elaboração do Relatório Antropológico – referente à área da mesma comunidade, bem como aquelas que serão realizadas; (iii) a inclusão dos trabalhos referentes àquela comunidade em seu planejamento operacional de 2013 (Brasil, 2013, grifos nossos).

Nos relatórios do Incra (2018, p. 92; 2022, p. 15), consta a comunidade Camarinha entre aquelas que têm processo de certificação aberto, ainda em trâmite, contudo, no site da Fundação Palmares (2022), a comunidade Camarinha não consta entre as certidões expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), publicadas no DOU de 20/1/2022. Nem mesmo consta entre as comunidades que têm processos abertos com os seguintes status: em análise técnica e aguardando visita técnica.

Na comunidade Camarinha, a maioria das casas são de barro e cobertas de palha. Atualmente 15 famílias moram nessa localidade, sendo esta a que tem o menor número de habitantes e o menor espaço geográfico para plantio (Dias, 2017). Em conversa com o presidente da Associação da comunidade, ele informou que os habitantes utilizam a agricultura e a pecuária para o autoconsumo, sendo de plantio da banana o mais utilizado. A comercialização do excedente é realizada no município de Barra do Bugres, e os produtores

enfrentam muitos desafios para realizá-la, devido, principalmente, às condições de trafegabilidade das estradas.

Prosseguindo a viagem, conheceremos um pouco da comunidade Morro Redondo.

### 3.2.3.2 *Comunidade quilombola Morro Redondo*

A comunidade Morro Redondo está localizada de acordo com as coordenadas 15°18'17.79" S e 56°57'16.89" O, além de ser a mais próxima de Camarinha e de estar situada na parte alta do território. Devido à formação montanhosa do lugar, a comunidade recebeu o nome “Morro Redondo”, fazendo referência a um morro — com essa forma — existente na comunidade.

As casas foram construídas principalmente com palha, barro ou madeira. Atualmente, 18 famílias estão distribuídas em 150 hectares de terra. Outrora, a comunidade era mais povoada, contudo as dificuldades acabaram por impelir a juventude para os centros urbanos, à procura de trabalho e estudo.

Muitos moradores da Comunidade Quilombola Morro Redondo têm saído da comunidade, principalmente jovens, devido à falta de trabalho. Alguns vivem da roça de subsistência ou vão trabalhar nas fazendas que os ilharam. Algumas famílias plantam bananas de fritar e uma vez por ano as vendem, mas o ganho com a venda das bananas é insuficiente para manter a família durante todo o ano (Silva, 2014, p. 66).

A falta de acesso à água é um dos grandes obstáculos vivenciados pelos(as) habitantes de Morro Redondo, existindo ali conflitos históricos pela disputa de uma nascente de água, (Mourad, 2019). A comunidade Morro Redondo é rodeada de fazendas que criam gado, cuja presença nas proximidades das minas de água preocupa a população da comunidade, que depende da água da mina para sobrevivência (Dias, 2017). No ano de 2022, a comunidade foi contemplada com a construção de um poço artesiano, contudo a água é salobra e imprópria para beber e cozinhar os alimentos.

Imagem 11 – Perfuração de poço artesiano na comunidade Morro Redondo



Fonte: acervo da Escola José Mariano Bento (2022).

Quanto às instituições presentes na comunidade Morro Redondo, outrora havia lá uma pequena escola, que atendia aos anos iniciais em sistema multisseriado, contudo no ano de 2010 houve uma nucleação das escolas que se congregaram na Comunidade São José do Baixio, dando origem Escola José Mariano Bento e as escolas pequenas das comunidades foram fechadas, como também é o caso da escola na comunidade Morro Redondo. Assim sendo a igreja é, no ano de 2022, a única instituição presente na comunidade Morro Redondo, o lugar onde são realizadas as Festas de Santo e onde se reúnem os(as) moradores(as) e seus familiares para fazer a devoção, imagem 12:

Imagem 12 – Igreja católica da comunidade Morro Redondo



Fonte: acervo da Escola José Mariano Bento (2022).

Os moradores das comunidades Morro Redondo e Camarinha compartilham a organização da mesma associação, denominada Associação de Pequenos Produtores Menino Jesus. Diferentemente da Camarinha, consta, nos dados da Fundação Cultural Palmares, que a comunidade Morro Redondo, identificada sob n.º 2.151, Processo n.º 01420.001177/2007-20, foi certificada, em 24 de abril de 2010, como comunidade remanescente dos quilombos.

No entanto, apesar da certificação, entre os moradores, há uma queixa constante de ausência de assistência e de atendimento das suas necessidades. Dentre os anseios proferidos pelos moradores, merece destaque a aquisição do título definitivo da terra, fato que, aos olhos dos moradores, é um impeditivo para que eles possam ter acesso a benefícios e melhorias na comunidade.

Depois dessa pausa na comunidade Morro Redondo, seguiremos para a comunidade São José do Baixio.

### 3.2.3.3 Comunidade São José do Baixio

A comunidade quilombola São José do Baixio, também conhecida como comunidade quilombola Baixio, é onde está localizada a Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, que atende aos estudantes do território Vão Grande e é o espaço onde se realiza reuniões, cursos e palestras de grande porte e que também abrigou esta pesquisa.

Quanto às instituições presentes na comunidade São José do Baixio, a comunidade conta com um posto de saúde; um barracão utilizado para fazer farinha; uma escola; um prédio escolar desativado, em péssimo estado, que funciona como alojamento improvisado para professores; uma igreja Católica e uma igreja evangélica da Assembleia de Deus.

Nessa comunidade também está localizado o posto de saúde, que atende à população do território, a comunidade Quilombola São José do Baixio é a única que possui posto de saúde, os moradores das outras comunidades se deslocam para serem atendidos neste posto, imagem 13:

Imagem 13 – Posto de Saúde de Vão Grande



Fonte: acervo da Professora Márcia Resende (2022).

Ela é ainda o palco da maioria das pesquisas realizadas e recebe os pesquisadores e grupos de pesquisa da UNEMAT e da UFMT, incluindo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola/GEPEQ/UFMT, ao qual pertencem, motivos pelos quais a escola também se configura como centro político e cultural do território. Por abrigar a escola, a comunidade se torna o centro de referência do Território quilombola Vão Grande.

Além desses espaços mais coletivos e que atendem à população geral das comunidades, a comunidade também abriga um barracão destinado à produção de farinha, e outros produtos derivados da mandioca (Imagem 14).

Imagem 14 – Barracão para produção de farinha em Vão Grande



Fonte: acervo da Professora Márcia Resende (2022).

Na comunidade São José do Baixio também tem uma igreja católica. A construção da igreja neste lugar é muito simbólica para a comunidade, pois neste mesmo lugar o casal José Mariano Bento e Maria Eulália Lima, outrora, construíram a primeira casa que deu origem a esta comunidade, casa onde criaram seus filhos e onde habitaram até que ambos partiram da vida terrena. Depois da partida a casa passou a ser utilizada exclusivamente como igreja. Recentemente a comunidade deu início a uma construção de tijolos no mesmo lugar onde dantes existia a casa de palha e barro (Imagem 15).

Imagem 15 – Igreja Católica da comunidade São José do Baixio



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Essas construções são edificadas na área social, sendo um espaço geográfico destinado a esse fim, mas é importante dizer que um dos moradores da comunidade São José do Baixio cedeu uma pequena parte da sua terra para a construção de uma igreja evangélica da denominação Assembleia de Deus (Imagem 16):

Imagem 16 – Igreja Evangélica na comunidade São José do Baixio



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

O nome da comunidade tem várias nuances, como bem explicam as professoras da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, em suas pesquisas de mestrado. Dias (2017, p. 45):

Segundo registros dos moradores, o nome do lugar se deve a dois fatores: 1) de que dentre todas as comunidades aquela é a que ficava numa baixada, servindo o termo baixio de denominação à associação dos moradores: Associação de Pequenos Produtores Rurais da Comunidade São José do Baixio; 2) uma forma de homenagem a São José santo padroeiro da comunidade escolhido pelo morador e devoto o senhor José Mariano Bento, que realizava a festa de São José todos os anos. Em referência à denominação da comunidade, encontram-se as variações Baixio (como veio no documento da Fundação Palmares), assim como São José do Baixio e Baixius.

A explicação de Dias (2017) coaduna com a versão de Sales (2020, p. 43):

Os moradores não sabem explicar a origem do nome, mas alguns dizem que é em homenagem a São José, já a palavra Baixio relembra que o Sr. José Mariano Bento contava que é devido a um trecho de aproximadamente 800 m do rio Jauquara onde o volume da água no período da seca é menor, chamado por ele de baixiuzal, e por esse motivo o nome da comunidade é São José do Baixio.

A comunidade está localizada de acordo com as coordenadas 15°20'01.75"S e 56°59'54.49"O e está registrada na Fundação Cultural Palmares sob o Processo n.º 01420.001.777/2005-26, com certificação realizada em 4 de agosto de 2005. Passadas mais de duas décadas da formação da associação da comunidade, o atual presidente diz que “a gente

*ainda tem muita coisa pela qual lutar, mas também já avançamos bastante em vista de tudo que já sofremos”.*

A comunidade Baixio abrange 192 hectares de terra, divididos em 17 lotes, nos quais vivem 18 famílias, tendo em vista que, em alguns casos, após o casamento dos filhos, eles constroem moradia perto dos pais e continuam na comunidade, embora essa situação não seja tão frequente quanto a partida dos filhos para a cidade à procura de emprego.

Para conhecer todo o território, é preciso atravessar o rio Jauquara, pois as comunidades Retiro e Vaca Morta ficam do outro lado do rio. Assim, antes de molhar os pés na água cristalina do Jauquara, vamos saber um pouco mais dele.

#### 3.2.3.4 O rio Jauquara

O rio Jauquara nasce na Província Serrana do município de Barra do Bugres e se derrama pelas planícies da Depressão do rio Paraguai, com 0,14 hectare de área territorial e altitude variando entre 150 e 920 metros. Juntamente com o rio Paraguai, o rio Jauquara forma a bacia hidrográfica Paraguai/Jauquara (BHPJ), uma das sete sub-bacia que constituem a Bacia Hidrográfica do Alto Paraguai, localizada no sudoeste do estado de Mato Grosso, com um total de 16.195,11 km<sup>2</sup>, constituída por áreas de planalto, depressão e pantanal, drenadas pelo rio Paraguai.

Abrange os municípios de Alto Paraguai, Arenópolis, Barra do Bugres, Cáceres, Denise, Diamantino, Lambari D’Oeste, Nobres, Nortelândia, Nossa Senhora do Livramento, Nova Marilândia, Nova Olímpia, Porto Estrela, Rosário Oeste, Santo Afonso e Tangará da Serra (ICMBIO, 2016).

Imagem 17 – Cachoeira Salto, no Território Quilombola Vão Grande



Fonte: acervo de Maria Helena Tavares Dias (2020).

O principal responsável pelo abastecimento hídrico do território Vão Grande é o rio Jauquara, cuja beleza não passou despercebida no relatório elaborado por Brasil (1952, p. 32): “O rio tem aspectos muito bonitos e suas praias cobrem-se de milhares de borboletas”. O fenômeno descrito por Brasil (1952) é comum no território Vão Grande e encanta quem o contempla. Na pesquisa realizada por Maria Helena Tavares Dias (2017), professora quilombola, ela detalha o fenômeno e explica que se trata de um espetáculo realizado pela multiplicidade de borboletas em certo período do ano:

O fenômeno que acontece sempre no mês de setembro quando as inúmeras borboletas amarelas surgem na comunidade e fazem o trajeto pela estrada, passando sempre por minha casa, já fazia uns oito anos que havíamos percebido que esse fenômeno acontecia sempre depois das primeiras chuvas, e só para constar em uma das visitas exploratórias pude novamente ter contato com esse fenômeno tão belo e que já faz parte do território começando ali na comunidade Camarinha, quando setembro e chega esse mês era o momento das estradas se colorir de amarelo salpicadas de branco por uma Figura 8 – Escola da Carminha desativada 52 semana no máximo. Estava no ônibus escolar e na empolgação ao ver que o fenômeno estava acontecendo questionei uma aluna da comunidade Morro Redondo sobre esse fenômeno, quis saber se ela já havia notado algum dia, e na mais simples das respostas ela disse que sim que todo ano isso acontecia na comunidade. Infelizmente não pude registrar nenhuma foto desse fenômeno, por acreditar que nenhuma lente poderia captar a beleza dos voos representando uma dança, ou uma onda de borboletas que rapidamente iam ao encontro de sua morte (Dias, 2017, p. 52).

O rio também se destaca por sua forma, ora tão calmo e dócil, ora hostil e violento:

O paredão deprime-se um pouco e apresenta uma espécie de garganta, com cento e tantos metros de altura. Nesse ponto, o Rio Jauquara corta violentamente abrindo um canal de paredes verticais, cuja largura máxima é de 60 metros, atravancado por enormes blocos de pedra sobre os quais a água se escoia, tumultuosamente. É um canal tortuoso, no qual, em diversos pontos, o sol mal penetra. As saliências das rochas dos paredões do canal, afastando-se da verticalidade, aparecem ameaçadoramente dependuradas sobre o abismo e dão a impressão de estarem prestes a cair e pulverizar o visitante assombrado. O Lajedo os blocos polidos, lisos como o vento, não oferecem firmeza aos pés (Brasil, 1952, p. 74).

No relato, Brasil (1952) descreve um canal no rio Jauquara, na comunidade São José do Baixio, que pode ser visto nas imagens a seguir.

Imagem 18 – Vistas diferenciadas do rio Jauquara



Fonte: acervo da Escola José Mariano Bento (2020).

Nos últimos anos, a ameaça da construção de uma hidrelétrica vem amedrontando os moradores do território Vão Grande. Em conformidade com os estudos realizados por Sales (2020), esse enfrentamento vivenciado pela população do território vem se arrastando desde 2007, o que se confirma por meio do Despacho n.º 1.574, de 21 de maio de 2007, da Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), com a seguinte redação:

[...] Resolve: I – **Efetivar como ativo o registro para a realização de Estudos de Inventário Hidrelétrico do rio Jauquara**, localizado na sub-bacia 66, bacia hidrográfica do rio Jauquara, no Estado de Mato Grosso, **solicitado pela empresa Linear Incorporações e Participações** (Brasil, 2007, grifos nossos).

Frente a essa situação, os moradores vem protagonizando várias ações para tentar impedir a instalação da hidrelétrica, tais como: a) movimentação junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Barra do Bugres; b) mobilizações por meio das redes sociais, tais como blogs e Facebook, na tentativa de denunciar os malefícios que a possível instalação de uma hidrelétrica pode causar à comunidade; c) movimentação junto ao Ministério Público; d) parceria com institutos; e) parceria com as universidades; f) criação do Comitê Popular do Rio Jauquara e g) instituição do Dia do Rio Jauquara.

No que tange à movimentação dos moradores do território quilombola Vão Grande junto ao Sindicato, localizamos o Ofício n.º 125/2008, enviado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Barra do Bugres à Superintendência Regional do Incra – SR/13, datado de julho de 2008, no qual as comunidades, juntamente com o sindicato, realizam a denúncia da situação, além de solicitar providências. Vejamos:

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Barra do Bugres – MT, juntamente com a Associação de Pequenos Produtores Rurais São José do Baxius e Menino Jesus – Morro Redondo, vem por meio deste, respeitosamente, através de seus diretores, comunicar que há uma empresa fazendo levantamento para construção de Usina Hidrelétrica no rio Jauquara, e informamos também que isto vai prejudicar as

famílias quilombolas que residem nesta região, tendo que 05 (cinco) comunidades que são remanescentes do lugar e que nelas se mantêm juntamente com suas famílias. Solicitamos deste órgão que tome as devidas providências no sentido de evitar prejuízos e transtornos para as famílias que ali residem (Barra do Bugres, 2008).

De acordo com Maria Helena Tavares Dias, professora e liderança quilombola, na tentativa de encontrar soluções, as lideranças das comunidades pleitearam, junto à Procuradoria Geral da União, a realização de uma audiência, a qual se efetivou na comunidade Vaca Morta, com os moradores do território e os profissionais da educação que atuam na Escola José Mariano Bento.

Em conversa com Benedito Bento, morador da comunidade Vaca Morta, ele explicou que os(as) moradores(as) do território entenderam que era preciso criar uma comissão específica para buscar soluções no intento de evitar a construção da hidroelétrica na comunidade. Assim, essa comissão integrou o Comitê Popular do Rio Jauquara, que, de acordo com Benedito Bento (2022): “Esse Comitê tem procurado fazer várias ações, uma das ações foi instituir o dia do Rio Jauquara. Eu mesmo fiquei pensando e inventei uma música para a gente cantar em homenagem ao Rio, que é nossa vida aqui na comunidade”:

Música: Rio Jauquara  
 Renascendo das colinas suas forças sem igual.  
 Cortando serras e montanhas com destino ao Pantanal.  
 Trazendo esperança e vida para nossos corações.  
 Seu existir é uma herança para as futuras gerações.  
 Rio Jauquara, Rio Jauquara vai aqui a minha luta por  
 essas águas que não param.  
 Rio Jauquara suas águas cor de anil.  
 Eis aqui minha homenagem em 28 de abril.  
 (Benedito Ilino da Silva, morador da Comunidade Vaca Morta, março de 2022)

As estrofes da canção fazem lembrar as lutas da comunidade para combater as ameaças direcionadas ao rio. Tal ameaça se soma a muitas outras que as comunidades já enfrentam. A gravidade da situação também é mencionada no Plano de Manejo, como podemos ver a seguir.

Recentemente outros importantes eventos entraram na cena dos conflitos envolvendo a continuidade da existência destas comunidades, como por exemplo a presença nas comunidades de representantes das empresas hidrelétricas. Os estudos de viabilidade energética para a construção de Pequenas Centrais Hidroelétricas (PCHs) foram realizados e esta é uma possibilidade. Caso seja construído, o barramento pode isolar as comunidades em épocas de grandes chuvas, além da perda de mais uma parte de seu território com o alagamento previsto (ICMBIO, 2016, p. 68).

Aos poucos, a luta incansável dos moradores vai frutificando e avançando, tal como o observado no Processo n.º 0002490-32.2016.4.01.3601, movido pelo Ministério Público Federal no qual este órgão condena a empresa Prospecto Participações & Negócios Ltda a oferecer informações precisas sobre a atividade de construção da usina de hidroenergia e os impactos sobre as atividades, os materiais e os imateriais das comunidades tradicionais:

#### DISPOSITIVO

1– Defiro a seguinte medida cautelar: suspendo os efeitos do Decreto/ANEEL/n. 52/2016 até que as invalidades jurídicas apontadas sejam sanadas e o ato seja convalidado pelas autoridades competentes;

2– Declaro a invalidade jurídica do procedimento 48500.005300/2009-17 e do Decreto/ANEEL/n.52/2016;

3 – Condeno a empresa Prospecto Participações & Negócios Ltda nas seguintes obrigações de fazer: i) realizar novo estudo do impacto socioambiental levando em consideração o impacto da escolha do local de construção das usinas de hidroenergia sobre as comunidades tradicionais Camarinha, Vãozinho, Baixius, Morro Redondo, Vaca Morta (e outras que porventura existirem no Rio Jauquara); ii) oferecer informações precisas sobre a atividade de construção da usina de hidroenergia e impactos sobre as atividades, materiais e imateriais, das comunidades tradicionais;

4 – Condeno ANEEL, Fundação Cultural Palmares, União Federal na seguinte obrigação de fazer: i) realizar consulta livre, prévia e informada à comunidades tradicionais Camarinha, Vãozinho, Baixius, Morro Redondo, Vaca Morta (e outras que porventura existirem no Rio Jauquara) (Brasil, 2021).

As conversas com os moradores das comunidades são carregadas de sentimento e desejosas de que a hidrelétrica não se efetive. Por toda parte, eles(as) suspiram pelo cancelamento da instalação e fazem lembrar da importância do rio em suas vidas. Essa importância também consta no relatório de Brasil (1952, p. 49). Vejamos:

A pequena lavoura é trabalhada nos exíguos vales e encostas dos contrafortes que se agrupam para os lados de N.E. avizinhandose da Curupira. Nas margens do Jaucoara são feitos roçados em que fertilizantes do aluvião facilitam o desenvolvimento do plantio de tabaco. Vi ali muitas dessas plantas cujas folhas atingiam até um metro de comprimento. Tais roçados são denominados de praia (Brasil, 1952, p. 49).

O rio Jauquara também é a ligação para chegar às outras duas comunidades quilombolas que integram o território quilombola Vão Grande, quais sejam: Retiro e Vaca Morta. Contudo, nem sempre fazer a travessia é uma tarefa fácil, visto que a ponte de madeira que ligava as comunidades foi levada pelas águas há quase uma década (Carvalho, 2016).

Desde 2014, quando as águas do rio Jauquara levaram a ponte, os moradores improvisam soluções para conseguirem chegar à outra margem do rio. Várias passarelas já foram improvisadas para garantir que os estudantes cheguem à escola (Imagem 19). As

canoas também são utilizadas (Imagem 19), além de também fazerem uso do nado. As imagens, a seguir, apresentam um panorama da situação dos(as) vão-grandenses na ausência da ponte:

Imagem 19 – Rio Jauquara



Fonte: acervo da Escola José Mariano Bento (2020).

A ausência da ponte também prejudica diretamente os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, à noite, os desafios para chegar a outra margem do rio se agigantam e muitos acabam desistindo de estudar. Após quase uma década de pedidos e reivindicações dos(as) moradores(as) do território, há indícios de que a ponte será construída, conforme documento publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, com a seguinte redação:

DE ENGENHARIA DO MUNICÍPIO DE PORTO ESTRELA MT, NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS, RESOLVE: APROVAR O Projeto Básico da Construção de uma Ponte de concreto Pré-Moldado Protendido- Extensão: 71,10 metros de Comprimento - Largura de 4,50 Coordenadas: LATITUDE: 15° 17' 19,28" S / LONGITUDE: 56° 57' 53,62"

W - ÁREA CONSTRUÍDA DE REFERÊNCIA: 319,95 M<sup>2</sup>- Comunidade Vão Grande no Município de Porto Estrela MT. A aprovação deste Projeto NÃO implica em Reconhecimento de Corresponsabilidade sobre o mesmo, sendo assim, a Responsabilidade Técnica EXCLUSIVAMENTE aos PROFISSIONAIS MARILDA DE CASTRO COSTA - RNP: 2607349869 - LUCAS LUIZ ARAUJO CORREA - RNP: 1203670761, o qual cabe total responsabilidade inclusive pelo Orçamento. Porto Estrela/MT, 30 de abril de 2021. Ana Carolina F. L. de Jesus. Assessora de Planejamento Urbano Port.

105/2017 Arquiteta e Urbanista CAU A 101786-1 (IOMAT, 2021, p. 157).

Nas palavras de Maria Helena, a construção da ponte é um grande passo e a resposta de anos de luta e espera. A imagem, a seguir, apresenta a professora Maria Helena ao lado da placa de autorização da construção da ponte que está sendo construída, após anos de espera.

Imagem 20 – Placa de autorização de construção da ponte



Fonte: acervo pessoal Maria Helena Tavares Dias (2022).

Após essa pausa, vamos para a outra margem do rio, onde estão as comunidades Vaca Morta e Retiro, localizadas em Porto Estrela (MT). Faremos a travessia a nado ou em pequenos botes, como fazem os vão-grandenses, até que a ponte, de fato, esteja construída. Venha conosco!

### 3.2.3.5 Comunidade quilombola Vaca Morta

Do outro lado da margem do Jauquara, já estamos na comunidade Vaca Morta, que pertence ao município de Porto Estrela (MT). A comunidade está localizada de acordo com as coordenadas 15°19'15.85" S e 56°59'52.53" O e foi certificada, como uma comunidade remanescente de quilombo, no dia 8 de agosto de 2005, sob o Processo n.º 01420.001.808.2007-49.

Os moradores afirmam que o nome da comunidade remete aos tempos antigos, quando, em certa ocasião, uma vaca morreu onde hoje está construída a igreja católica, mas que, outrora, era um local íngreme e pedregoso, o que teria provocado a morte da vaca, que ficou lá por uns dias. Então, quando eles queriam se referir a esse lugar, eles diziam: “Lá na vaca morta!”. O tempo passou e a denominação permaneceu: comunidade quilombola Vaca Morta.

Os(As) moradores(as) da comunidade Vaca Morta são católicos, devotos de São Benedito, padroeiro da comunidade. As missas são realizadas na igreja (Imagem 21), que também realiza as festas de santo.

Imagem 21 – Igreja de São Benedito



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

De acordo com os moradores da comunidade Vaca Morta, a igreja foi construída com recursos próprios dos moradores. Ouçamos sua voz:

Para construir essa igreja que a senhora está vendo aí a gente fez esforço: fez festa, fez torneio... Até que a gente conseguiu reunir os materiais que precisava e depois a gente mesmo construiu e ficou muito bonita. A gente queria ter uma igreja e não tinha recurso, então a gente foi atrás e agora a gente tem um lugar para reunir e rezar (Guardiã da memória, Comunidade Vaca Morta, 2022).

Na comunidade, também têm uma escola que outrora atendeu aos estudantes do território, contudo devido a redução da quantidade de estudantes, a prefeitura decidiu transportar os estudantes para a Escola Estadual José Mariano Bento. A imagem 22 apresenta a escola inativa.

Imagem 22 – Escola inativada



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A escola era denominada Escola Municipal Leopoldino José da Silva, em homenagem ao professor Leopoldino José da Silva, que lecionou nela entre as décadas de 30/40. O professor que morou no Território por um tempo para lecionar foi citado no Relatório de

Rondon, por Brasil (1952, p. 49): “O boqueirão de que acabamos de dar notícia termina em um vale da largura média de um quilômetro denominado Vão Grande, onde se encontram diversos moradores, dos quais o mais adiantado é o senhor Leopoldino José da Silva”.

A maioria das casas são de alvenaria, mas, ainda assim, as casas construídas com palha e barro são costumeiramente utilizadas tanto como cozinha quanto como barracão, onde são edificadas as fornalhas para fazer farinha de mandioca ou para, simplesmente, pegar a brisa e fugir do calor.

Imagem 23 – Casa na comunidade Vaca Morta



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Voltando à estrada, seguiremos viagem para o Retiro, a última das cinco comunidades que visitaremos nesta jornada.

### 3.2.3.6 Comunidade quilombola Retiro

A certificação da comunidade Vaca Morta se estende à comunidade Retiro. Apesar de, oficialmente, as duas comunidades estarem inclusas no mesmo documento de certificação, no seio do território, os moradores fazem a separação e tratam as duas comunidades de modo distinto. Diante disso, também trataremos do mesmo modo, descrevendo-as uma por vez.

Atualmente moram 23 famílias na Comunidade Retiro. Ela está localizada sob as coordenadas 15°17'46.21”S e 56°58'16.10”O. Ela está geograficamente localizada dentro dos limites do município de Porto Estrela (MT), no entanto, devido às muitas dificuldades encontradas pelos(as) moradores(as) para acessarem esse município, eles(as) solicitaram atendimento de suas demandas junto ao município de Barra do Bugres:

A comunidade Retiro solicitou junto a prefeitura de Barra do Bugres que fossem atendidos pelo município, haja vista que o acesso ao município de Porto Estrela

inviabiliza o atendimento aos seus munícipes pela distância e geografia montanhosa. Para ter acesso aos bens e serviços em Porto Estrela, os moradores precisam subir as serras, pegar carona em um ônibus escolar que leva os alunos à sede do município para estudar e só então chegar ao município para obter atendimento. Barra do Bugres é mais acessível (Dias, 2017 p. 55).

No caminho que se estende da comunidade Vaca Morta à comunidade Retiro, está localizado o cemitério que atende a essas duas comunidades. Tal como no cemitério das outras três comunidades, esse é um espaço sagrado para os moradores, pois, até mesmo no momento de sepultar seus entes queridos, os vão-grandenses têm um ritual específico.

Na comunidade tem um pequeno comércio que vende bebidas e produtos diversos (Imagem 24):

Imagem 24 – Comércio na comunidade Retiro



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A comunidade também conta com um campo para jogos no final da tarde (Imagem 25):

Imagem 25 – Campo de futebol na comunidade Retiro



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A comunidade Retiro, por muito tempo, organizou-se na mesma associação de moradores da comunidade Vaca Morta, no entanto, recentemente, os moradores decidiram formar uma associação própria, que está em fase de organização e implantação.

Assim como nas comunidades São José de Baixio e Vaca Morta, a maioria das casas da comunidade Retiro também são de alvenaria, embora as casas de palha, barro e madeira ainda estejam por toda parte, sendo utilizadas como cozinhas, armazéns ou barracões. As casas de alvenaria são, em sua maioria, advindas do período em que essas comunidades estiveram inseridas no Projeto de Assentamento e contaram com recursos específicos para esse fim.

No que se refere à religiosidade, os(as) moradores(as) da comunidade Retiro são católicos, ainda que não tenha igreja, e se organizam nas casas, alternando para receber o santo e fazer as rezas. As comunidades Retiro e Vaca Morta compartilham um único cemitério (Imagem 26).

Imagem 26 – Cemitério das comunidades Retiro e Vaca Morta



Fonte: acervo de Francisca Edilza Carvalho (2022).

Vamos realizar uma pequena pausa para conhecer um pouco da história dos primeiros habitantes do Território Quilombola Vão Grande. Para os vão-grandenses, saber a história dos primeiros moradores é muito importante e ser descendente direto deles(as) atribui prestígio ao(a) morador(a).

### 3.2.4 Os primeiros moradores do Território Quilombola Vão Grande

Durante a pesquisa de mestrado nos dedicamos a estudar e compreender a formação das comunidades São José do Baixio, Camarinha e Morro Redondo, na qual observamos que “Silva Velho” é referenciado pelo imaginário dos moradores das comunidades São José do Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Retiro e Vaca Morta como sendo “o primeiro que chegou” (Carvalho, 2016).

Nesta pesquisa de doutoramento, a pedido dos(as) moradores(as) das Comunidades Retiro e Vaca Morta, ampliamos o estudo genealógico do Território a fim de alcançar todas as

comunidades que o constituem, o que não foi possível durante o mestrado por se tratar de uma pesquisa mais curta e na qual dispúnhamos de menos tempo.

Os dados para a construção da árvore foram gerados por meio de entrevistas com os(as) moradores(as), pesquisa documental de registros de nascimento e ou casamento, para tanto utilizamos encontros presenciais e também um grupo de WhatsApp, denominado “Território Quilombola Vão Grande” que criamos no ano de 2015, quando da pesquisa de mestrado e que reúne 200 pessoas que são moradores do Território ou descendentes dos moradores que moram fora do Território. Nesta tarefa de mapeamento, a contribuição de Maria Helena Tavares Dias foi fundamental para fazer o link com os participantes do grupo que moram fora do Território.

Para organização dos dados utilizamos o site <https://www.myheritage.com.br>. No qual também adicionamos tanto moradores quanto profissionais da educação que atuam na Escola José Mariano Bento, para acessar e contribuir na construção da árvore.

Nas conversas com os moradores, repetidas vezes eles(as) fizeram lembrar as histórias sobre os registros de nascimento:

Um dia chegou uma notícia aqui que o governo ia tomar as crianças que não tinham documento, nesse tempo foi uma correria, para registrar todo mundo. Tinha gente que não tinha nenhum filho registrado. Era muito difícil para ir na cidade, era um tempo dificultoso (Guardião da Memória, Comunidade São José do Baixio, 2021).

Tem família aqui da comunidade que os filhos foram registrados tudo num dia só, e as datas de nascimento deles ficou tudo igual, daí não ficou um filho mais velho e outro mais novo. Ficou tudo igual. Hoje eu fico pensando como que o povo do cartório não falou nada, (Guardião da Memória, Comunidade Morro Redondo, 2021).

Eles também contam das dificuldades para saber a data de nascimento dos filhos:

Naquele tempo era tudo mais difícil, para marcar a data que os meninos nasciam os pais marcavam com carvão na parede, depois com o tempo a marcação sumia. Mas o pior é que a maioria não sabia ler nem escrever e ia marcar como? Era aquela agonia na hora de fazer o registro ( Guardião da Memória, Comunidade Vaca Morta, 2022).

Quando a gente perguntava quando a criança nasceu eles(as) costumavam dizer que foi “no dia daquela chuva que derrubou o pé de manga”, ou “naquele dia que fez muito frio”, ou “foi quando teve a enchente do Jauquara” e assim ia ( Maria Helena Tavares, professora quilombola).

Chegou um tempo que para enterrar a pessoa tinha que ter o documento, foi assim com mãe Fina, teve que fazer o registro de nascimento dela quando ela faleceu. Foi exigência do governo ( Guardiã da Memória, Comunidade Camarinha, 2021).

A memória coletiva dos moradores do Território Quilombola Vão Grande retrata Silva Velho e sua família como os primeiros moradores(a) do lugar. Por onde passamos essa informação é unânime, os vão-grandenses se referem a Silva Velho como o “primeiro que chegou”. Em torno dele existem inúmeras histórias: os(as) guardiães da memória contam dos laranjais que ele plantava, outros contam que ele virava lobisomem, mas não há quem negue sua existência e primazia no Território (Carvalho, 2016).

O primeiro que abriu aqui foi Silva Velho [...] Ele fez um laranjal bem grande, eu não cheguei de ver, mas meu pai sempre contava. O laranjal era para aquelas bandas do Juzimar, ali na Salobra. Nós, aqui, é tudo gente que criou do Silva Velho (Morador, Comunidade quilombola Retiro, 2021).

As lendárias histórias sobre Silva Velho também estão presentes nas demais pesquisas realizadas por outros pesquisadores, que desenvolveram tese e dissertações nas comunidades de Vão Grande, tais como Sales, (2020), Silva (2014), Mourad (2020).

Devido a importância que as famílias atribuem à memória dos primeiros habitantes, o Gepeq tem como prioridade, também, oferecer à comunidade os registros sistematizados de suas histórias. Assim, organizamos a partir das entrevistas com os(as) guardiães da memória a formação da família de Silva Velho, conforme imagem 27 a seguir:

Imagem 27 – Organograma família Silva Velho



Fonte: Carvalho (2016, p. 74).

As entrevistas com os guardiães da memória, tanto as realizadas durante o mestrado quanto as que realizamos durante o doutoramento, e as conversas durante o período em que estamos frequentando o Território Vão Grande, se referem a família de Silva Velho como sendo constituída por ele, sua esposa Celidônia, e seus filhos Anacleto Leite de Barros, Francisco Leite de Barros e José Gama Barros, as narrativas sinalizam que a família de Silva Velho é a “primeira que chegou” a “mais velha” de Vão Grande, sendo seus descendentes os povoadores do Território Quilombola.

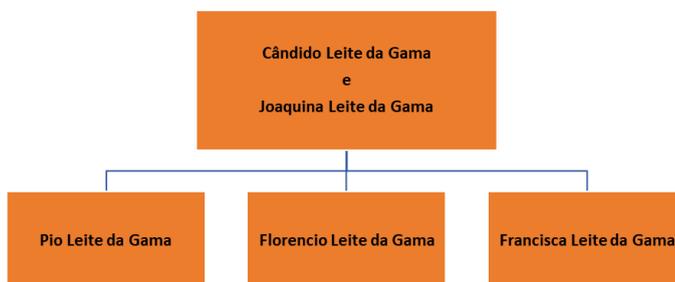
Os mais velhos sempre falam assim, que quem abriu aqui mesmo foi Silva Velho e desse aí foi adquirindo gente, nascendo gente, até chegar em nós. Meus tios sempre explicavam que o Silva Velho tinha três filhos, né. O nome deles era Anacleto Leite de Barros, outro chamava Francisco Leite de Barros, outro chamava Zé Gama Barros. Até hoje tem essa lembrança na minha ideia (Guardião da Memória, Comunidade São José do Baixio, 2021).

Até onde nossos esforços conseguiram alcançar, não encontramos registros documentais da Família de Silva Velho, contudo é importante pontuar que “os sobrenomes “leite”, “Silva” e “Gama”, são os mesmos sobrenomes das famílias que formam a constituição familiar no Território e principalmente nas Comunidades Retiro e Vaca Morta” (Carvalho, 2016, p. 75) como veremos a seguir.

As contribuições dos moradores(as) e dos(as) profissionais da Educação da Escola José Mariano Bento, foram imprescindíveis para o esboçamento da árvore genealógica do Território. Para tanto, recorreremos à memória coletiva dos moradores(as) e aos documentos oficiais de suas famílias, tais como registros de casamento/nascimento e carteiras de trabalho, por eles(as) guardados. Os registros indicam que, a princípio, as comunidades foram constituídas pelas seguintes famílias, quais sejam:

Uma família formada por Cândido Leite da Gama, casado com Joaquina Leite da Gama, dos quais nasceram, ao menos, três filhos(as): Pio Leite da Gama; Florencio Leite da Gama e Francisca Leite da Gama. É importante enfatizar que, ainda que não tenhamos encontrado documentos de Silva Velho e Celidônia, os sobrenomes Leite e Gama, da família de Candido e Joaquina, são os mesmos da família de Silva Velho (Imagem 28).

Imagem 28 – Organograma família Leite da Gama



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Uma família formada por Pedro Malaquias da Silva e Francisca Cardoso da Silva da qual nasceu Bernardino da Silva (Imagem 29):

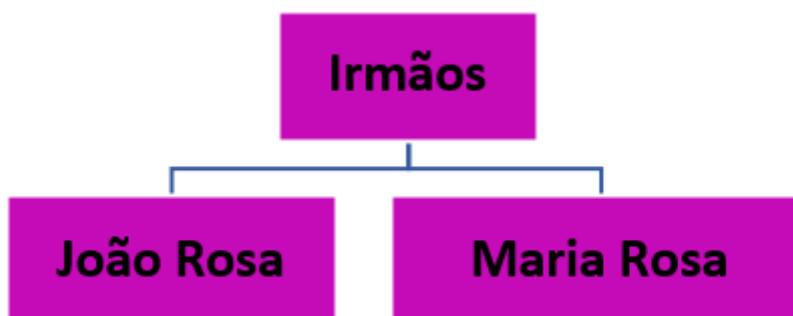
Imagem 29 – Organograma família da Silva



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Uma família por sobrenome “Rosa” da qual identificamos dois irmãos: João Rosa e Maria Rosa.

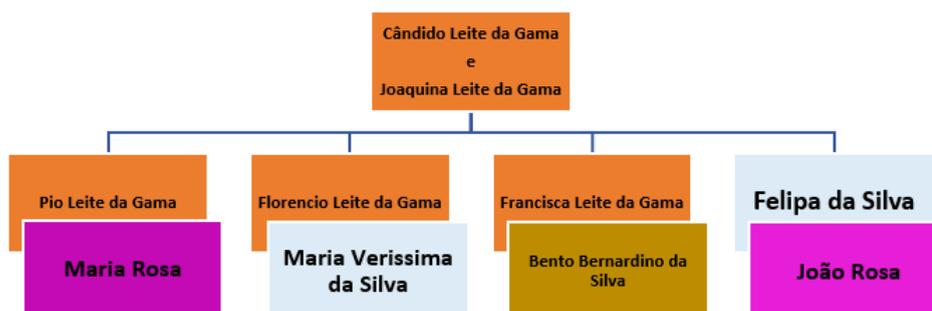
Imagem 30 – Organograma família Rosa



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Os filhos e filhas desta famílias casaram-se entre si, a seguir elencamos os casamentos que mapeamos por meio de documentos e ou da memória coletiva dos vãos-grandenses, cujos descendentes habitam as cinco comunidades que constituem o Território Quilombola Vão Grande e principalmente as comunidades Retiro e Vaca Morta.

Imagem 31 – Organograma da formação de novas famílias



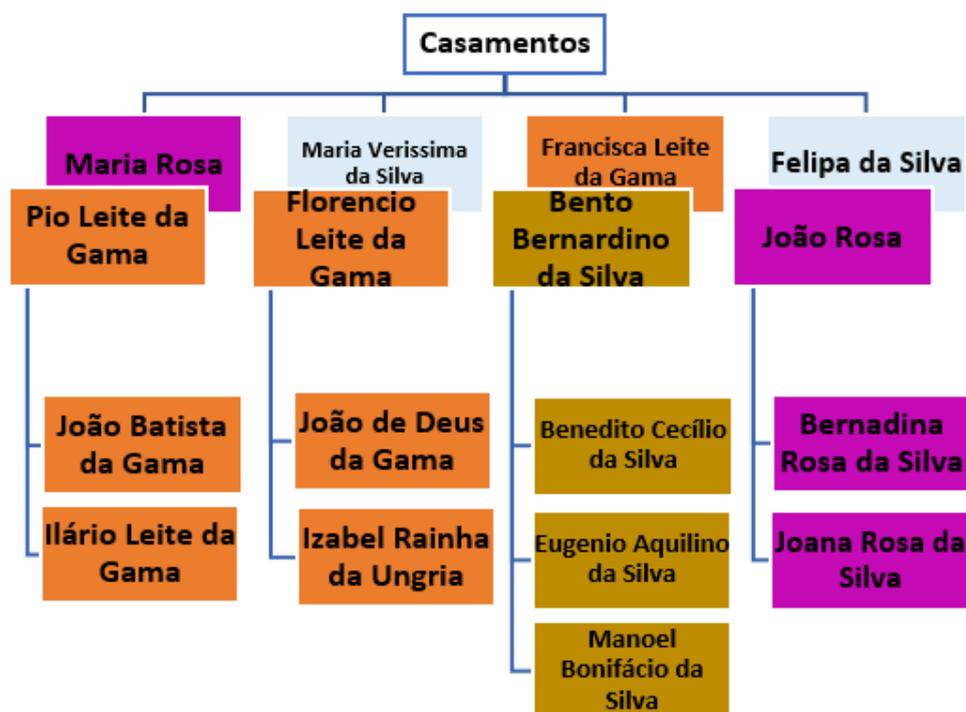
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Contudo, até onde nossos esforços conseguiram alcançar, não encontramos quem são os pais de Maria Verissima da Silva nem os pais de Felipa da Silva. Vejamos o que dizem os moradores:

Nesse tempo nem fazia documento. Então a gente vai esquecendo muitos dos que veio primeiro do que a gente. Tem muitos que a gente não sabe mais dizer o nome deles. Pai Candi falava, mas a gente vai esquecendo (Guardião da Memória, Comunidade Retiro, 2021).

A seguir apresentamos os filhos e filhas que nasceram destes casamentos:

Imagem 32 – Organograma de casamentos das (entre as) famílias



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Estes filhos e filhas casaram entre si e também com pessoas de outras comunidades, agregando mais famílias ao Território:

Imagem 33 – Organograma de casamentos das famílias com membros de outras comunidades



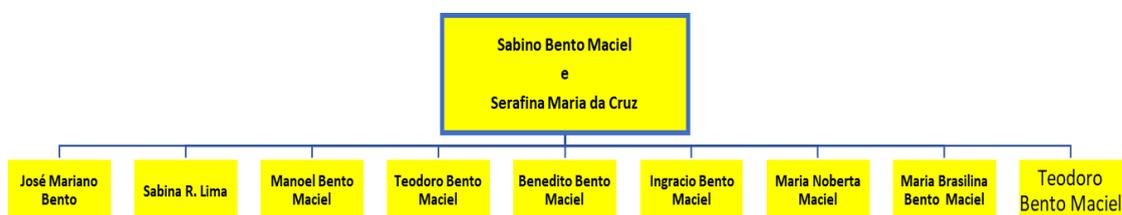
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Até onde nossos esforços conseguiram alcançar não encontramos quem são os pais de Antônia da Silva. De acordo com a memória dos descendentes de Felismina Ribeiro da Silva, os pais dela se chamavam João Pinto da Silva e Luzia Ribeiro da Silva, no entanto não localizamos quem eram os pais deles.

De acordo com a memória dos descendentes do senhor Gonçalo Amarante da Silva, ele foi adotado por Firmino José da Silva e Joana. Esta informação coaduna com as informações concedidas pelo próprio Gonçalo em uma entrevista concedida por ele no ano de 2015, período em que realizamos a pesquisa de mestrado no Território, um mês antes de ele desfalecer.

Quanto a Maria Brasilina Bento Maciel, ela é filha de Sabino Bento Maciel e de Serafina Maria da Cruz, que também são avós de Hortência Egina Bento, que é filha de José Mariano Bento e Maria Eulália Lima. A seguir apresentamos os filhos do casal Sabino Bento Maciel e de Serafina Maria da Cruz, os quais tiveram nove filhos:

Imagem 34 – Organograma inicial da família Bento Maciel



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Depois do falecimento de Benedito Cecílio da Silva, Brasilina casou com Manoel Balbino R. de Lima que é filho de Manoel Verissimo de Lima e Ana Paes Rodrigues, os quais tiveram 11 filhos:

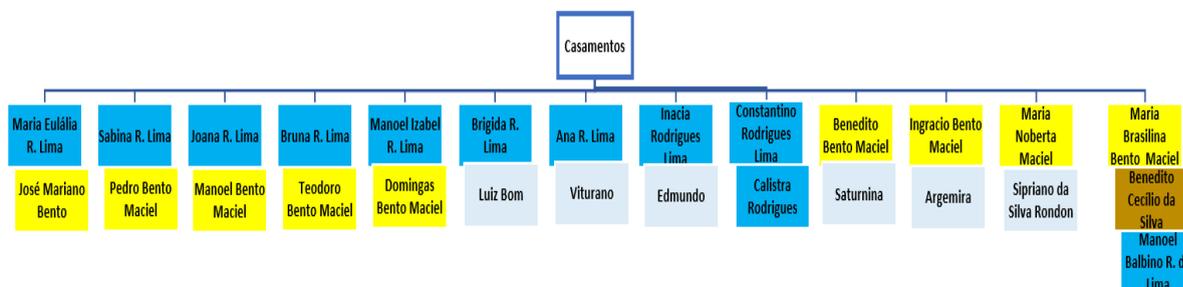
Imagem 35 – Segundo organograma da família Bento Maciel



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Muitos dos filhos de Sabino Bento Maciel com Serafina Maria da Cruz, casaram-se com os filhos de Manoel Verissimo de Lima e Ana Paes Rodrigues, outros casaram com pessoas de comunidades próximas, como se vê na imagem 36:

Imagem 36 – Organograma de casamentos



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Até onde nossos esforços conseguiram alcançar não encontramos registros documentais dos pais de Luiz Bom, Edmundo, Saturnina, Argemira e Sípriano da Silva Rondon.

Quanto a Constantino Rodrigues de Lima, ele explica que se casou com sua prima Calistra Rodrigues, filha de Tucanto que é irmão de Ana Paes Rodrigues.

Dentre estes casamentos, é importante destacar o casamento de Maria Eulália Rodrigues de Lima com José Mariano Bento, patrono da Escola José Mariano Bento. Sendo que a referida escola foi construída na Comunidade Quilombola São José dos Baixio, sendo José Mariano Bento e sua esposa Maria Eulália de Lima, os primeiros moradores dessa comunidade que é uma das cinco comunidades que integra o Território Vão Grande.

Para finalizar a viagem etnográfica no território, apresentaremos, a seguir, a Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento que se localiza na comunidade Baixio. Além disso, vamos conhecer um pouco da sua história e estrutura, saber dos anseios tanto dos educadores quanto dos educandos e cotejar a realidade com o que diz na legislação e nos demais documentos legais que se referem à educação escolar quilombola.

### 3.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Dentre os muitos sonhos e lutas dos quilombos contemporâneos, ganha destaque a peleja pela educação, não uma educação qualquer, mas uma educação que espere as especificidades das comunidades quilombolas no Brasil. Desse modo, esta pesquisa requer compreender como os discursos teóricos pós-coloniais e decoloniais estão sendo pensados e articulados, tendo, como foco, a educação escolar quilombola.

Ao perscrutar a educação vê-se que ela só atende, de fato, as filhas e os filhos do povo quilombola ao esperar por uma postura libertadora; quando se engaja na tradição de luta e de resistência das mulheres e dos homens que constituem as comunidades quilombolas e quando rompe com um modelo de educação puramente mecanicista, dogmático e autoritário, tal como diz Freire (1992).

Ao romper com esse modelo de educação, instaura-se também o rompimento com a desumanização, a negação e a subalternização do outro, como propõe o pensamento decolonial explicitado por Mignolo (2003). Outrossim, tecer uma educação que pulse as memórias, as lutas e os saberes das comunidades quilombolas implica em uma tarefa decolonial, que também se propõe a denunciar os muitos descasos vivenciados nessas comunidades.

Os estudos de autores com esta visão permitem entrever e interpretar que esse fazer decolonial pode ser observado nas ações dos movimentos sociais, com especial destaque para os movimentos negro e quilombola, constituídos por sujeitos insubordinados, que contribuíram/contribuem efetivamente para realizar a denúncia dos estereótipos, abandonos e invisibilidades, por tanto tempo vivenciados pelas pessoas que habitam os quilombos, compulsoriamente submetidos a longos processos de exploração e silenciamento.

Nos seus estudos, Givânia da Silva (2018) traz à cena a importância da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e deixa entrever o papel decolonial do movimento nas lutas quilombolas:

A ideia dos quilombolas formarem uma organização que agregasse todos os quilombos do Brasil nasceu no 1º Encontro Nacional dos Quilombos do Brasil, que ocorreu na Marcha dos 300 anos de imortalidade de Zumbi dos Palmares, em novembro de 1995. Nasceu também como uma forte estratégia de organização dos quilombos e de lutas por direitos. A Conaq foi criada como uma organização de âmbito nacional, sem fins lucrativos, com objetivo de representar e defender os direitos das comunidades quilombolas que hoje se reivindicam como sendo cerca de 6 mil nos 24 estados da federação (Silva, 2018, p. 59).

A CONAQ é a maior entidade representativa dos quilombolas no Brasil, formada por lideranças quilombolas de diversos estados, cujas ações, somadas aos demais movimentos sociais, muito contribuíram para a promulgação de legislações voltadas à educação escolar quilombola, as quais são fruto das inúmeras lutas e estratégias de resistência mobilizadas pelos povos que habitam os quilombos no Brasil, pelos movimentos sociais e, principalmente, pelos movimentos negro e quilombola, bem como do compromisso de muitos pesquisadores(as) e grupos de estudos que se dedicam à causa quilombola. Além de simbolizar um grande avanço para as comunidades quilombolas brasileiras, essas legislações também representam um instrumento para a superação das desigualdades, a valorização e o fortalecimento da identidade quilombola.

Nesse contexto, compreendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), promulgadas há uma década, por meio da Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, podem ser consideradas como um “giro decolonial”, sendo uma legislação articulada pelo povo a que pretende atender e que propõe a pensar estratégias as quais permitam a participação da comunidade escolar como sujeitos de profunda rebeldia em todos os aspectos da escola. É uma legislação planejada para pensar a preservação da memória, dos saberes e dos fazeres de seu povo, promovendo um currículo latente e pulsante, que respira os interesses das comunidades quilombolas no Brasil.

No entendimento de Castilho (2020), a educação escolar quilombola sintetizada nas diretrizes contribui na gana pelo reconhecimento e legitima as experiências realizadas no seio das escolas quilombolas, dando audiência às vozes germinadas nas comunidades, por meio de seus fazeres e saberes. As diretrizes também podem ser consideradas um avanço por permitirem perspectivas epistemológicas e cognitivas concatenadas aos anseios do povo quilombola, dos projetos e processos didático-pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola/DCNEEQ apresentam os princípios que regem a educação escolar quilombola, estando organizadas em 64 artigos, que propõem a formatação da organização dos sistemas e das propostas pedagógicas para as escolas quilombolas, as quais se destinam ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

As DCNEEQ estabelecem, em seu artigo 1º, que:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organizar precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- 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, dos usos, das tradições e dos demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade. (Brasil, 2012, p. 3).

Essa resolução preconiza que as escolas quilombolas deverão atender, em suas etapas e modalidades, à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio, à educação especial, à educação profissional técnica de nível médio, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à Educação à Distância (EaD) (Brasil, 2012).

As DCNEEQ (2012) definem escola quilombola como: I) escolas situadas em territórios quilombolas e II) escolas que atendem aos estudantes oriundos de territórios quilombolas. O currículo presente nessas escolas, em suas etapas e modalidades, subordina-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao mesmo tempo que amplia seus conteúdos, no sentido de garantir as especificidades próprias de escolas quilombolas e a “cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território” (Brasil, 2012, p. 42).

Quanto à competência dos Estados, nos termos do regime de colaboração definido no artigo 211 da CF/1988 e no artigo 8º da LDB/1996, as DCNEEQ trazem, no item II, do artigo 58, a de “implementar Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades” (Brasil, 2012, p. 19).

No caso do estado de Mato Grosso, as lutas abrolhadas pelos movimentos sociais vêm construindo uma história de protagonismo, de modo que, no ano de 2010, precedendo às Diretrizes Nacionais, o estado de Mato Grosso publicou as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, nas quais são tecidas as orientações para a educação escolar quilombola (Oliveira, 2013; Carvalho, 2016). Ainda no ano de 2010, por meio do Decreto de Criação n.º 2378/10, as escolas estaduais do Mato Grosso existentes nos territórios quilombolas passaram a ser formalmente escolas quilombolas.

Nessas Orientações Curriculares, a matriz curricular tem uma “parte diversificada”, que é constituída pela área de conhecimento Ciências e Saberes Quilombolas, cuja inclusão no currículo das escolas quilombolas se delineia a partir das discussões em torno da realidade social e cultural das comunidades.

A área denominada Ciências e Saberes Quilombolas é composta de três disciplinas: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, cuja finalidade é realizar uma introdução às práticas e vivências das comunidades quilombolas referentes às suas culturas e à produção artesanal como elemento identitário de conhecimentos; Prática em Técnica Agrícola Quilombola, que estuda as práticas em técnicas sustentáveis e culturais na produção agrícola, utilizadas pelas famílias quilombolas, e Prática em Tecnologia Social, que apresenta as práticas de (re)elaboração de tecnologias sustentáveis, a partir das necessidades e potencialidades das comunidades quilombolas, tendo o foco de auxiliar na solução de problemas existentes na realidade dos quilombos (Mato Grosso, 2010).

No ano de 2016, o Estado promulgou a Resolução n.º 002/2016, do CEE/MT, a qual dispõe sobre a normatização da modalidade educação escolar quilombola, etapa da educação básica, nos estabelecimentos de ensino a serem observados pelos estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino. A resolução é constituída por 46 artigos que delineiam a educação escolar quilombola no estado de Mato Grosso.

Nos estudos de Santana (2019), ela destaca que o caminho de protagonismo do estado de Mato Grosso também se deve à implantação da Gerência de Diversidade e de Meio Ambiente, criada pela SEDUC/MT, no ano de 2008, para atender à diversidade racial, incluindo a educação quilombola e as questões sobre o meio ambiente, na qual foram incluídas as discussões sobre educação quilombola, educação em direitos humanos, educação e gênero e diversidade sexual.

No caso do município de Barra do Bugres, a Lei Municipal n.º 2.188/2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME), para o decênio 2015–2025, apresenta, em sua estrutura, a preocupação em contextualizar e ofertar a educação para as comunidades quilombolas, assim como para as comunidades do campo e as comunidades indígenas. No entanto, verifica-se que o dispositivo legal não faz referência específicas à educação escolar quilombola, enquanto modalidade da educação básica, ainda que as DCNEEQ tenham sido publicadas no ano de 2012, ou seja, três anos antes da lei municipal.

É importante lembrar e destacar que o município de Barra do Bugres abriga várias comunidades quilombolas, mas que, somente no ano de 2019, quando da publicação do Documento de Referência Curricular de Barra do Bugres, é que a educação escolar quilombola passou a ser referenciada como modalidade da educação básica pelo município.

O Parecer CNE/CEB n.º 3/2021, que trata do processo da instituição das Diretrizes Nacionais Operacionais para a Garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas

(DNOGQEQ), cuja comissão é composta do presidente Ivan Cláudio Pereira Siqueira e da relatora Suely Melo de Castro Menezes, está aguardando homologação.

De acordo com esse parecer, o CNE recebeu diversos questionamentos quanto à falta de oferta ou qualidade no atendimento das escolas quilombolas, o que motivou a criação e o desenvolvimento do referido parecer, no intuito de assegurar os direitos das comunidades quilombolas à educação de qualidade, estabelecida em farto material legal e normativo, desde a Constituição Federal de 1988 até as resoluções que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola para Educação Básica, com suporte na LDB, no PNE e na BNCC (BRASIL, 2021).

O parecer destaca quatro dimensões da educação escolar quilombola: 1ª dimensão – Fundamentos legais e normativos da educação escolar quilombola; 2ª dimensão – Orçamentária; 3ª dimensão: Didático-pedagógica e 4ª dimensão: Oferta de escolaridade (BRASIL, 2021). O projeto de resolução conta com 12 artigos, que abordam diversos aspectos da educação escolar quilombola, dos quais destacamos aqui o artigo 1º, que preconiza:

Artigo 1º Os sistemas de ensino devem obedecer às Diretrizes Nacionais Operacionais instituídas nesta Resolução, por intermédio de atos e ações que visem garantir a qualidade da educação ofertada nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem alunos quilombolas fora das suas comunidades de origem (Brasil, 2021).

Assim, o Parecer CNE/CEB n.º 3/2021 propõe abordar ou expressar as reais condições de oferta da educação escolar quilombola, enquanto modalidade da educação básica, discutindo os procedimentos operacionais que neutralizam a realidade das legislações e as normas desobedecidas, não aplicadas ou interpretadas de modo equivocado, gerando descrédito nas políticas públicas, frustração e indignação dos povos da diversidade.

Os argumentos aqui reunidos permitem entrever que a promulgação de legislações para a educação escolar quilombola simboliza um grande avanço para as comunidades e as escolas quilombolas de modo geral, contudo é de fundamental importância negritar que muitos são os desafios para a efetiva implementação das diretrizes no chão das escolas quilombolas, pois elas se contrapõem às perspectivas eurocêntricas de uma educação hegemônica e excludente, o que exige um esforço redobrado do povo quilombola no Brasil no sentido de manusear esse importante instrumento para a tessitura de uma educação contra-hegemônica.

O manifesto Pela efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, pela democracia e pelo direito à vida!, subscrito pela Conaq e por outras muitas organizações, traz à cena ações que precisam avançar para que as diretrizes possam funcionar, de fato, quais sejam:

1. Que o Estado Brasileiro reinsira no Plano Plurianual (PPA) o Programa 2034: Promoção da Igualdade Racial e Superação do Racismo e garanta recursos para a sua execução, principalmente no que diz respeito a organização das escolas e da construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da Educação Escolar Quilombola, conforme artigo 32 da Resolução CNE/CEB 08/2012.
2. Que o Estado Brasileiro por meio dos governos federal, estaduais e municipais destine recursos do Orçamento de 2022 para as ações garantidoras dos princípios da Educação Escolar Quilombola.
3. Que o Estado Brasileiro efetive a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola instituídas pelo Parecer CNE/CEB 16/2012 e pela Resolução CNE/CEB 08/12.
4. Que o Estado Brasileiro garanta a consulta prévia e informada dos quilombolas, de acordo com a Convenção 169, no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, por meio da participação de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da Política Pública.
5. Que o Estado Brasileiro destine recursos para a construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças.
6. Que o Estado Brasileiro garanta a efetivação, manutenção, alimentação, formação de professores e ampliação da Educação Escolar Quilombola para enfrentar o impacto do agravamento das desigualdades educacionais da pandemia Covid-19 sobre as comunidades e escolas quilombolas.
7. Que Estados e Municípios, elaborem e implementem Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola estaduais e municipais, de acordo com as suas realidades regionais e locais, (MANIFESTO | PELA EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, PELA DEMOCRACIA E PELO DIREITO À VIDA!)

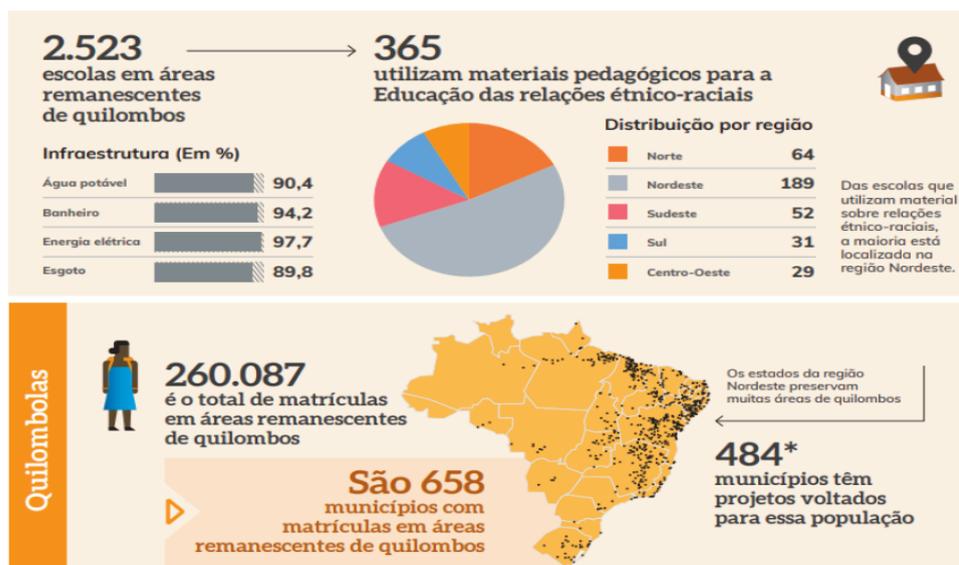
O manifesto desvela as ações dos movimentos sociais, sinaliza que a luta continua e afirma que promulgar as legislações não é suficiente e que é necessário continuar a luta para garantir a implementação. Para o povo negro quilombola, cada pequena conquista é fruto de muita luta, de muito esforço, e, quando se chega à vitória, a alegria da conquista se mistura à certeza de que é preciso continuar lutando, fazendo-se lembrar de Ademar Bogo na canção: “lembre que tem outros passos pra dá<sup>25</sup>”. Dar “outros passos” é também lutar pela implementação das legislações, depois de ter lutado muito pela promulgação delas. Contudo, como diz o slogan da Conaq, importa que não se dê “Nem um passo atrás” e não se aceite “nenhum direito a menos<sup>26</sup>!”

<sup>25</sup> Canção *Quando chegar na terra*, de Ademar Bogo. Disponível em: <http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=WHENWEAR210&ng=p&sc=1&th=49&se=0>.

<sup>26</sup> Em parceria com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), a Terra de Direitos, o Instituto Socioambiental (ISA), a Comissão Pró-Índio e a Comissão Pastoral da Terra lançaram, no dia 28/7/17, a campanha Nenhum Quilombo a Menos, com o objetivo de sensibilizar os

Os dados presentes no Censo Escolar (2020) dão conta da existência de 260.087 mil estudantes quilombolas; 51.252 docentes em escolas quilombolas e 2.523 escolas quilombolas, das quais apenas 14,46% utilizam materiais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais e somente 21% do total de escolas quilombolas possuem bibliotecas ou salas de leitura, conforme estabelecem as diretrizes (Censo Escolar, 2020).

Imagem 37 – Censo escolar – Quilombola



Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021).

No caso de Mato Grosso, o estado tem cinco escolas estaduais quilombolas instituídas após a promulgação das Orientações Curriculares Estaduais (Mato Grosso, 2010), como é o caso da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, que apresentaremos a seguir.

### 3.3.1 Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento

Meu pai ficava ensinando pra gente as letras que ele conhecia. Ele desenhava as letras do nome dele no chão com um pau, ou um galho: “Manoel”, Ele ensinava o que ele sabia, então estas letras a gente aprendeu. (Neide Bento, professora quilombola).

A epígrafe traz à cena um retrato comum nas comunidades quilombolas: o esforço de um pai sem escola e sem escolarização, que tenta, com os poucos recursos que têm, garantir, ao menos, que suas proles consigam, quiçá, conhecer resquícios do mundo das letras. O

---

ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) a votarem contra a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 3239/2004, proposta pelo partido Democratas. Essa ADI poderia inviabilizar a titulação de novas comunidades quilombolas, além de anular as que já foram tituladas. Disponível em: <https://umagotanooceano.org/campanhas/nenhum-direito-menos-nenhum-passo-atras/>.

excerto também é revelador do quanto eles(as) valorizam a leitura, a escrita e o universo que elas englobam.

A história da escolarização do povo negro brasileiro é reveladora das muitas lutas necessárias para que o povo negro pudesse ter acesso a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Peres (2020, p 163) os estudos que pesquisam o domínio da leitura e da escrita entre a população escravizada no Brasil, para os senhores e o sistema escravagista a aquisição da leitura e da escrita representava um perigo real, “uma vez que aprender a ler e a escrever sempre foi, na história das sociedades e dos sistemas altamente desiguais e injustos, uma forma de empoderamento dos excluídos”, ao que a autora acresce que entre os(as) escravizados(as) “o domínio da palavra escrita significou uma estratégia de resistência e de luta, mesmo que poucos tenham tido acesso a isso”.

Angela Davis (2016, p. 34) aduz que “aprender a ler e a escrever de forma clandestina [ou não autorizada]” e ensinar este saber a outros e outras escravizados(as) era um jeito de insubordinação a ordem posta, um jeito de lutar, de forjar o futuro.

No Território quilombola Vão Grande, a situação não é diferente<sup>27</sup>. Os estudos que precedem esta pesquisa delineiam as muitas lutas dos(as) moradores(as) por escolas no Território. A memória coletiva dos(as) moradores(as) dão conta da existência de aulas esporádicas ministradas no Território nas décadas de 30/40, registro que também está presente no Relatório de Rondon, escrito por Brasil (1952) que menciona o nome de uma pessoa que ministrou aulas por um curto tempo na Comunidade Vaca Morta.

O território quilombola Vão Grande já vivenciou várias situações no processo da implantação de escolas na comunidade. Houve momentos em que as aulas eram ministradas por professor(a) leigo(a), que se deslocava para a comunidade e atendia aos estudantes que moravam nas proximidades onde as aulas seriam ofertadas; em outros momentos, as aulas eram ministradas por algum morador; somente na década de 90 as aulas passaram a ser efetuadas em pequenas escolas multisseriadas, nas quais professores(as) sem formação acadêmica ministravam as aulas. No ano de 2010 às pequenas escolas foram nucleadas e formaram a Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento.

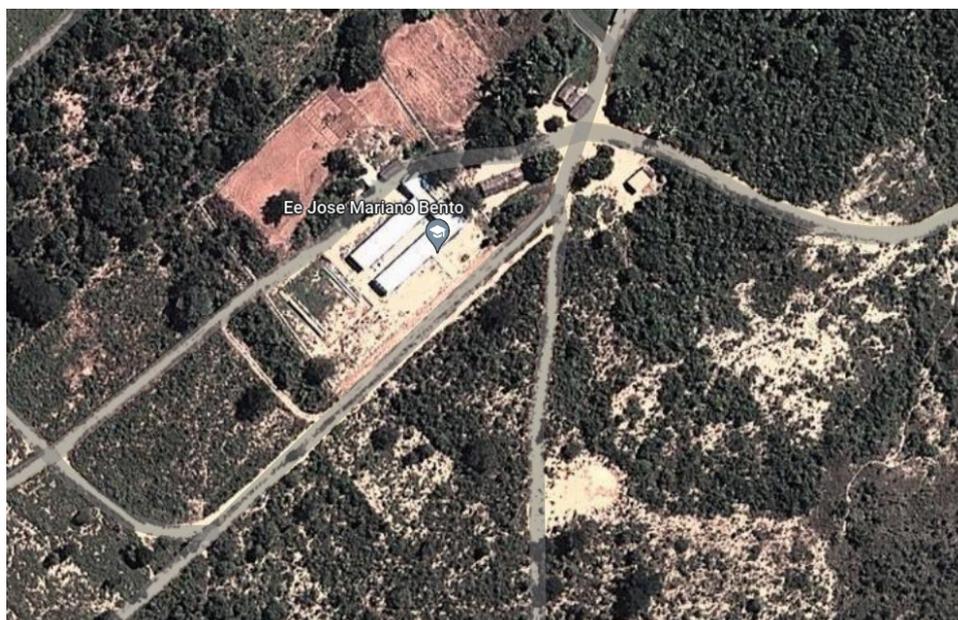
A escola está localizada na comunidade São José do Baixio, nas proximidades do rio Jauquara. Ela foi inserida no contexto da educação escolar quilombola pela Seduc/MT, em fevereiro de 2010, por meio do Decreto de Criação n.º 2378, de 22 de fevereiro de 2010. Na

---

<sup>27</sup> Nesta pesquisa, abstenho-nos de um aprofundamento na história da escola, temática que foi amplamente discutida e descrita na dissertação de mestrado (Carvalho, 2016). Podendo ser visitada também em outras pesquisas realizadas no Território, por Silva (2014), Dias (2017), Sales (2020), e Mourad (2019), cujos links de acesso constam nas referências bibliográficas desta pesquisa.

sequência, o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) foi registrado no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) sob o n.º 11.911.780/0001-48, em 4 de março de 2010 (Carvalho, 2016). Na imagem 40, temos a vista aérea da escola no ano de 2022.

Imagem 38 – Localização da Escola José Mariano Bento



Fonte: <https://www.google.com/maps/@-15.333862,-56.9988608,371m/data=!3m1!1e3>.

José Mariano Bento e sua esposa Eulália são primeiros moradores da comunidade quilombola São José do Baixio, razão pela qual seu nome foi eleito pela comunidade para ser o patrono da escola (Imagens 39 a 42).

Imagem 39 – Área externa da Escola



Fonte: acervo da professora Eliene Pedroza (2022).

Imagem 40 – Fachada frontal da Escola



Fonte: acervo da professora Maria Helena Tavares (2022)

A escola está localizada em frente a serra, sua entrada principal foi construída e planejada de acordo com a posição do sol em atendimento às solicitações dos(as) moradores(as), pois como já foi explicitado nesta seção, a localização do sol tem influência tanto na vida das pessoas quanto após a morte.

Imagem 41 – Fachada dos fundos da E. E. José Mariano Bento



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A imagem a seguir apresenta a estrutura interna da escola. A construção da escola levou quase uma década para ser finalizada, e exigiu da comunidade vários enfrentamentos para que a obra fosse concluída (Carvalho, 2016).

Imagem 42 – Área interna da E. E. José Mariano Bento



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Na atualidade, mais especificamente no ano de 2022, a Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento - Sede, atende aproximadamente a 100 estudantes, que residem nas comunidades quilombolas as quais constituem o território quilombola Vão Grande, além de abrigar uma sala anexa da Escola M. Boa Esperança/Secretaria Municipal de Educação do Município de Barra do Bugres, que atende aos(às) estudantes da educação infantil e dos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Fora da sede, a escola atende aos(às) estudantes de duas salas anexas, localizadas em comunidades rurais do município de Barra do Bugres, quais sejam: Comunidade Buriti Fundo e Comunidade. O quadro, a seguir, delinea como estão organizadas as turmas no ano letivo de 2022.

Quadro 7 – Organização das turmas da E. E. José Mariano Bento

<b>Turma</b>	<b>Sala</b>	<b>Estudantes que compõem a turma</b>	<b>Lugar de funcionamento</b>
Turma 1	Sala multisseriada	Pré I e II; 1º e 2º ano do ensino fundamental	Sala anexa da Escola Municipal Boa Esperança, em funcionamento na E.E.Q. José Mariano Bento
Turma 2	Sala multisseriada	3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental	E.E.Q. José Mariano Bento
Turma 3	Sala multisseriada	6º e 7º ano do ensino fundamental	E.E.Q. José Mariano Bento
Turma 4	Sala multisseriada	8º e 9º ano do ensino fundamental	E.E.Q. José Mariano Bento
Turma 5	Sala regular	1º ano do ensino médio	E.E.Q. José Mariano Bento
Turma 6	Sala multisseriada	2º e 3º ano do ensino médio	E.E.Q. José Mariano Bento
Turma 7	Sala multisseriada	1º e 2º ano do 1º segmento da EJA	E.E.Q. José Mariano Bento
Turma 8	Sala multisseriada	1º e 2º ano do 1º segmento da EJA	Sala anexa da E.E.Q. José M. Bento em funcionamento na comunidade Buriti Fundo
Turma 9	Sala multisseriada	1º e 2º ano do 1º segmento da EJA	Sala anexa da E.E.Q. José M. Bento em funcionamento na comunidade Buriti Fundo

Fonte: dados da Secretaria da Escola José Mariano Bento (2022).

A escola atende a nove turmas, sendo que oito delas são salas multisseriadas. Tais salas são formadas por estudantes de mais de uma série, fase ou ano. Hage (2014, p. 57) negrita que “As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento”.

O referido autor também elucida um paradoxo que caracteriza a dinâmica dessas escolas: por um lado o quadro dramático de precarização e abandono, que pode ser simbolizado na ausência de formação que capacite os(as) educadores(as) a lidar com as salas multisseriadas e por outro lado, as possibilidades construídas pelos(as) profissionais da educação destas escolas, quando mesmo sem formação específica, se reinventam no cotidiano das ações educativas, trazendo a cena situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas.

O argumento da Seduc para a formação de uma sala composta de estudantes de vários anos é de que o baixo número de estudantes inviabiliza a contratação de um professor para cada ano. Em contraponto, a professora Neide traz à cena os obstáculos que ela enfrenta para lecionar e atender a cada turma considerando suas especificidades. Na mesma direção, as docentes da escola afirmam unanimemente que esse tipo de organização se constitui um dos principais desafios para a docência na escola, principalmente no ensino médio.

Os estudos realizados por Hage (2014, p. 1175) pontuam que a seriação comumente apontada como solução para resolver a multisseriamento das salas é justamente o modelo de ensino que impede que os(as) docentes a perceber a turma como um coletivo, constituído de diferenças e peculiaridades. Para o referido autor é justamente o modelo seriado urbano que impele os(as) professoras a “*organizar o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries*”, perpetuando “*a precarização da vida, da produção e da educação, em conformidade com uma visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial*”.

Sobre os aspectos físicos e estruturais, observamos que a escola, durante o ano de 2022, conta com seis salas de aula, uma sala destinada à Direção Escolar, uma sala destinada à Secretaria Escolar, uma sala destinada à Coordenação Pedagógica, uma sala destinada aos(as) professores(as), uma sala de aula adaptada para a biblioteca e o laboratório de informática, uma cozinha, um almoxarifado, uma quadra de esporte poliesportiva coberta, dois banheiros para os(as) estudantes, dois banheiros para os(as) estudantes PCDs e dois banheiros para os(as) profissionais da educação.

As salas de aula são equipadas com mesa para professor e cadeiras escolares suficientes para todos(as) os(as) estudantes. No interior das salas de aulas, estão dispostos alguns cartazes, tais como de boas-vindas, horários, avisos; eles apresentavam características que buscavam valorizar a imagem do povo negro para que as crianças se sentissem representadas. As salas são limpas e não há vestígio de vandalismo. É visível que há um cuidado coletivo com o patrimônio.

A sala da Direção Escolar é anexa à sala destinada à Secretaria Escolar, ambas equipadas por mesa, cadeira e armário, e há um computador na Secretaria.

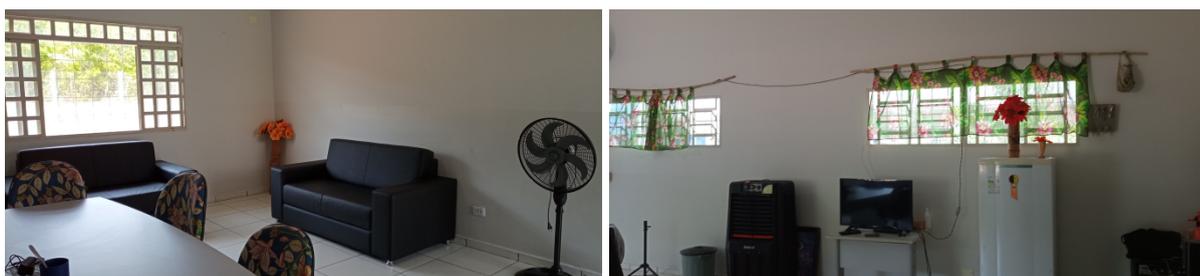
Imagem 43 – Secretaria e Diretoria



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A sala da coordenação pedagógica é bem pequena, equipada com um armário e uma mesa, e não há computadores. A sala dos professores(as) é equipada com uma mesa nova e grande rodeada de cadeiras reformadas pela própria comunidade, um sofá, um televisor, um computador de uso coletivo e um armário.

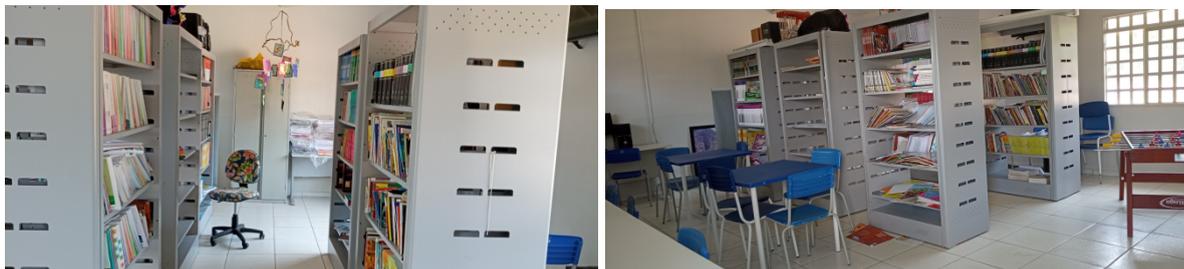
Imagem 44 – Sala dos professores



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A biblioteca e o laboratório de informática dividem uma sala com mesas de estudo, prateleiras e cinco computadores. A biblioteca possui pouco acervo, mas, ainda assim, é bastante utilizada pelos(as) professores(as), embora não tenha um profissional remunerado para atender os(as) estudantes.

Imagem 45 – Biblioteca e depósito



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A cozinha possui freezer, geladeira e prateleiras, usadas para guardar os utensílios. E também, um fogão industrial antigo que não funciona adequadamente, de acordo com o gestor da escola, as solicitações pela troca do fogão já foram realizadas em vários momentos, mas ainda não foi atendida.

Imagem 46 – Cozinha da escola



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Os(as) estudantes conservam os banheiros limpos e bem cuidados. A quadra de esporte poliesportiva coberta, construída no ano de 2019, é a alegria das crianças. Sendo muito utilizada pela escola e pela comunidade. Todas as noites e nos finais de semana, a juventude, que consegue chegar de algum modo à escola, reúne-se para realizar atividades esportivas, como futebol e voleibol, ou apenas para colocar as conversas em dia (Imagens 47 a 49).

Imagem 47 – Fachada lateral da Quadra de Esporte Poliesportiva



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Imagem 48 – Fachada frontal da Quadra de Esporte Poliesportiva



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A imagem a seguir apresenta a estrutura interna da quadra de esporte. A construção da quadra era um dos sonhos dos estudantes quilombolas, conforme as entrevistas que realizamos durante a pesquisa de mestrado (Carvalho, 2016).

Imagem 49 – Visão interna da Quadra de Esporte Poliesportiva



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

O mau funcionamento da rede elétrica causa frequentes cortes de energia. De acordo com o gestor da escola, muitas reivindicações já foram feitas para melhorar a rede elétrica, mas nenhuma providência foi tomada pelos órgãos competentes. O sol bate direto dentro das salas e os ventiladores não funcionam adequadamente, além de apresentar um barulho muito alto. Diante disso, o calor torna o trabalho exaustivo e compromete a aprendizagem das crianças.

Cabe ressaltar que os desafios relacionados à energia elétrica estão presentes em outras comunidades quilombolas do estado. França (2019) ao relatar, em sua pesquisa, caso semelhante, na escola quilombola Maria de Arruda Muller, da comunidade de Abolição/MT, afirma que tal situação afeta a organização do ano letivo, além de comprometer as aulas e o desenvolvimento dos projetos pedagógicos. A escola chega a ficar semanas e até meses sem

abastecimento de energia elétrica. Portanto, não é uma realidade apenas da Escola José Mariano Bento.

É importante destacar que há até pouco tempo, a escola adaptava todo o mobiliário utilizando móveis velhos, muitas vezes, reformados e/ou adaptados na própria comunidade. Passaram-se mais de dez anos desde que a escola foi instituída como escola quilombola e ainda não tinha recebido o mobiliário. As fotos, a seguir, apresentam imagens de mobiliários chegando à escola em maio de 2022.

Imagem 50 – Recebimento de mobiliário



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

O pátio aberto da escola abriga várias árvores, pés de manga e caju, que exalam o cheiro gostoso de seus frutos e alegam as crianças ao se servirem deles; pés de ipê, cujas flores animam a escola, dando-lhe especial beleza. Um grande pé de fava<sup>28</sup> oferece flores e frutos, que são usados para remédio.

Imagem 51 – Arborização da escola

<sup>28</sup> Esta planta é conhecida nacionalmente como Sucupira.



Fonte: acervo da professora Maria Helena Tavares Dias (2022).

A horta escolar é um projeto coletivo da escola. Todos os(as) educandos(as) e educadores(as) dele participam, desde o preparo dos canteiros até a colheita das hortaliças, embora o espaço da horta não se limite ao plantio de hortaliças e abrange o plantio de mudas de árvores nativas, frutíferas e medicinais.

Imagem 52 – Horta da escola



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A horta (Imagem 52) da escola foi elaborada pelos professores a partir dos conhecimentos quilombolas para o cultivo das hortaliças. Ela também funciona como laboratório de aprendizagem nas disciplinas que integram a área denominada Ciências e Saberes Quilombolas. Os(as) estudantes participam da construção dos canteiros, da plantação das mudas das verduras, da manutenção da horta e da colheita. Os produtos não utilizados na merenda da escola são distribuídos entre os estudantes para o consumo de suas respectivas famílias.

Ao chegarmos ao final deste trilho, que conduziu nosso olhar pelo Território Quilombola Vão Grande, e concatenarmos a situação atual/2022, ao período em que estivemos finalizando o mestrado/2016, observamos avanços e desafios enfrentados pelos moradores(as) das cinco comunidades que constituem o Território Quilombola Vão Grande.

No tocante aos avanços, a melhoria da estrutura física da escola é visível, contudo a escola ainda carece de uma rede de energia elétrica que funcione adequadamente; a situação do alojamento dos professores é calamitosa e as condições de moradia dos(as) professores(as) é insalubre.

No entendimento dos(as) educadores(as) a ausência de formação específica que os qualifique para atuar em salas multisseriadas é um aspecto que se agravou prejudicando a aprendizagem dos/as discentes.

Na próxima seção nos dedicaremos a refletir sobre o eurocentrismo, a decolonialidade e o etnoletramento.

## **4 AS SEMENTES TEÓRICA CONCEITUAIS: EUROCENTRISMO, DECOLONIALIDADE, ETNOSSABERES E ETNOLETRAMENTO**

Nesta seção, desfilamos as tessituras teóricas e apresentamos importantes conceitos abordados na pesquisa: eurocentrismo, decolonialidade, etnossaberes e etnoletramento. A seção está organizada em três subseções: na primeira, intentamos esboçar discussões teóricas sobre o eurocentrismo, provocando reflexões sobre a sua presença tanto no currículo da educação quanto no processo de ensino/aprendizagem das crianças brasileiras; na segunda subseção, abordaremos a decolonialidade, tecendo um diálogo sobre tal perspectiva no currículo da escola brasileira, e, na terceira e última, discorreremos sobre o etnoletramento como proposta de um ensino decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental.

### **4.1 EUROCENTRISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Quando se verifica a educação no Brasil, um dos problemas vislumbrados refere-se ao tradicional ensino sobre a história geral, que mostra mais a história europeia ocidental, em detrimento do resto do mundo. Essa questão, tem se perpetuado da Educação Básica ao Ensino Superior, por meio de um descaso da história não europeia.

Contudo, esse processo de desconhecimento e desinteresse está sendo quebrado, pelas muitas lutas tecidas pelos povos, tidos pelo colonialismo como subalternos, em um movimento de insubordinação à ordem posta, na busca por introduzir conhecimentos outros, a exemplo da história da África na compreensão da ancestralidade do brasileiro.

Assim, o eurocentrismo é visto pelos autores como um tipo de racionalidade específica do padrão de poder mundial colonial/moderno, por meio de modos concretos de produção de conhecimentos. Neste olhar, o eurocentrismo é compreendido como o reflexo de um discurso hegemônico específico que subjuga também a pluralidade de discursos e de formas de conhecimento, sendo, nesse caso, a educação um dos meios utilizados para a propagação do ensino eurocêntrico durante a modernidade.

A partir dessa perspectiva, verifica-se que o currículo, determinado socialmente e produzido dentro de um amplo contexto, tem traduzido concepções de mundo e das sociedades vinculadas às formas específicas de organização tradicional da sociedade e da educação.

Contudo, com as mudanças experienciadas pela contemporaneidade, os currículos passam a buscar a inserção, em seus contextos, de “fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos, culturais” (Goodson, 2008, p. 8), visando dar ênfase à reflexão sobre as “necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, gênero e raça”, perpetuados pela cultura hegemônica (Goodson, 2008, p. 8).

Com isso, ao voltarmos o olhar para os currículos escolares, para além do ensino dos conteúdos e do conhecimento acumulado, necessário se faz não deixar que isso continue estigmatizado, sendo incluídos outros conhecimentos e formas de ser e saber, o que legitima e reafirma o seu lugar na história, na escola e na sociedade.

Essa decolonização dos currículos pode contribuir para romper com a dominação epistemológica eurocêntrica, racista, capitalista e patriarcal que continua presente nas escolas, nas universidades, nos currículos, na didática utilizada pelos professores e nas políticas educacionais.

Nessa esteira, conforme sinalizado por Goodson (2008, p. 8): “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”. E, com isso, os conhecimentos selecionados e a forma como o currículo vem sendo adotado implicam a direção que o processo de ensino tem seguido, conduzindo os objetivos, finalidades, preferências, gostos, comportamentos, mentalidades e subjetividades que são almejados para uma certa população (Goodson, 2008).

O pensamento decolonial sugere restituir e reconhecer conhecimentos e culturas “outras” dizimadas pela ameaça eurocêntrica. Suas contribuições para a análise do currículo incluem conceber o currículo como campo de contestação em torno da significação e da identidade. O conhecimento e o currículo podem ser vistos como campos culturais sujeitos à disputa e à interpretação no interior em que diferentes grupos procuram estabelecer sua hegemonia. Nesse sentido, o currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu conteúdo é uma construção social implicada em relações de poder que determinam um tipo de currículo e de conhecimento, e não outro (Maldonado-Torres, 2008).

Desse modo, as práticas hierarquizadas se reafirmam na universalidade do conhecimento, escondendo as pluralidades existentes, de forma a corroborar com a perpetuação de opressões que sustentam a existência econômica, social e política. Essa colonialidade ainda se mostra visível nas políticas e práticas educacionais brasileiras (Maldonado-Torres, 2008).

Ao procurar impor um modo único de conhecer, ser, viver e poder, a colonialidade torna-se central no processo de apropriação dos recursos materiais e simbólicos. Ela é a estratégia do capitalismo, um instrumento de controle das relações sociais, pois se pauta na validação de um único modo de conhecer (o ocidental/moderno).

Essa forma de conhecimento a qual nasce no bojo do processo de colonização, “como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade” (Quijano, 2010, p. 86), pauta-se na classificação dos grupos humanos “entre inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (Quijano, 2010, p. 86).

Essa classificação, construída no período colonial, mantém-se pela colonialidade e, segundo Gomes (2018), embora presente em todos os espaços e sujeitos, opera de forma mais contundente em alguns, com destaque para as escolas de educação básica e a produção científica.

Nesses espaços, “a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos” (Gomes, 2018, p. 227), porém, mesmo que nesses espaços a colonialidade opere de forma mais intensa por meio dos currículos, é também nesses espaços que há maior potência decolonial, que “aponta para uma dimensão da resistência e reexistência política” (Bernardino-Costa, 2018, p. 124).

Nos currículos, há outros conhecimentos, sujeitos, formas de conhecer e modos de ser, viver e conviver, e, muitas vezes, sua presença potencializa a (de)colonialidade. Gomes (2018, p. 235) diz que “só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”.

Decolonizar o currículo implica questionar a suposta universalidade de qualquer conhecimento e o modo de viver e ser, sobretudo o ocidental/moderno. O modelo ocidental/moderno não é universal, ele foi imposto como universal, mas se trata de um modo muito particular de olhar para o mundo, para a diferença, para o outro. Um modo de olhar para o outro como inferior, incapaz, bárbaro, inculto e não civilizado.

Os conhecimentos e os modos de ser e viver são todos particulares, pertencentes a um determinado grupo. Assim, mais do que em relações universais, que tendem à comparação e posterior (des)classificação e inferiorização, cabe pensar em relações horizontais, particulares e complementares.

Com base em Santos (2008), pode-se dizer que pensar em uma perspectiva de currículo decolonial no ensino brasileiro implica fazer rupturas com os processos que contribuem com a produção de epistemicídios.

Assim, o currículo escolar pode ser também um lugar de experiências decoloniais, portanto pode seguir um caminho contrário ao dos inúmeros epistemicídios, aceitando e problematizando as diferentes lógicas de produção do conhecimento, de aprendizagem e de modos de ser, viver e conviver.

Nesse sentido, cabe considerar as iniciativas que foram pautadas na solidariedade e na cooperação, na subversão favorecida por práticas comunitárias e desobedientes. Por isso, qualquer proposta educacional terá que partir de uma escuta sensível” (Miranda; Riascos, 2016, p. 570).

Contudo, decolonizar o currículo e escutar sensivelmente os diferentes grupos e sujeitos não é uma tarefa fácil, já que historicamente o conhecimento que não era “susceptível de ser apropriado era violentamente suprimido” (Santos, 2008, p. 71), o que significa que, nas colônias, como o Brasil, os epistemicídios foram muito maiores e continuam por meio da colonialidade.

Diante do exposto, quando se busca tratar da questão da decolonialidade dos currículos escolares, é preciso entender que os saberes devem abarcar conjuntos de conhecimentos que extrapolam as aprendizagens escolares para alcançar as práticas e experiências cotidianas bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, sociais, culturais, entre outras (Moreira; Candau, 2007).

Assim, as expectativas de aprendizagem a serem indicadas na proposta curricular devem se aproximar da ideia ligada à racionalidade técnica do objetivo de ensino, pensado como algo que independe das condições de aprendizagem do estudante, para incorporar uma ideia de espera positiva, esperançosa e desejosa de sua realização (Moreira; Candau, 2007).

É preciso contar com possibilidades de abordar temáticas que não só desconstrua a colonialidade opressora como leve à reflexão dos processos de construção dos saberes em que o educando(a) se faz protagonista, retirando a carga e a influência do eurocentrismo no currículo escolar, ao fazer isso, quebram-se as amarras da cobrança conteudista das aulas e, por meio de um olhar sensível para a importância do estudo das relações socioculturais, enxergam-se outras possibilidades de ensino, fazendo da proposta curricular um referencial para auxiliar no caminho dos saberes a serem vivenciados em sala de aula, respeitando as diversidades (Moreira; Candau, 2007).

Ainda de acordo com os autores, na educação, sobretudo na educação das relações étnico-raciais, apesar de vislumbrarmos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com os princípios epistemológicos, nossos currículos, nossos planos de ensino e nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de estudante e um tipo de

enquadramento curricular, que, embora tentemos fugir, muitas vezes, faz-nos sentir pressionados por essa matriz colonial eurocêntrica e autoritária.

Assim, o pensamento de um currículo ideal, visto que a educação está estreitamente ligada à política e à cultura e que o currículo nunca é neutro, ou seja, é resultado de conflitos e parte de uma tradição seletiva em que um grupo estabelece qual é o conhecimento legítimo que deve ser reproduzido, foge ao currículo unificado, visto que, em uma sociedade heterogênea, essa sistemática não ampara a coesão, muito pelo contrário, faz surgir novas segregações.

Nesse sentido, coaduna-se com Apple (2002, p. 76) quanto à importância de se reconhecer as diferenças e igualdades que uma sociedade complexa e desigual compreende, de forma a refletir no currículo, fazendo com que esse reconheça “ as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem”. Isso porque o currículo não pode homogeneizar a cultura, a história e os interesses sociais.

Diante disso, um currículo democrático precisa reconhecer as diferenças tanto dos posicionamentos sociais quanto das relações de poder (Maldonado-Torres, 2007). E, para a Apple (2002), com aporte nos ensinamentos de Foucault, para entender o funcionamento do poder, basta olhar para as margens, ou seja, observar os conhecimentos e as lutas dos que foram relegados à condição de “os outros” pelos grupos poderosos da sociedade.

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (Gomes, 2018, p. 251).

De acordo com a autora, não se trata de uma tarefa fácil descolonizar o currículo, pois a colonialidade se traduz na incapacidade de uma abordagem que priorize e valorize as várias e diferentes leituras e interpretações da realidade, quando os conteúdos são selecionados por via única, que não contempla a heterogeneidade da sociedade (Gomes, 2018).

É preciso fazer com que os currículos das séries iniciais do ensino fundamental se tornem dinâmicos e vivos, ou seja, que possam ser construídos no dia a dia das pessoas da comunidade escolar, e não somente na rígida seleção de conteúdo.

## 4.2 ETNOLETRAMENTO COMO PROPOSTA DE UM ENSINO DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na pesquisa em tela, o etnoletramento é compreendido como uma perspectiva epistemológica, historicamente invisibilizada e desqualificada que pressupõe o reconhecimento dos saberes e fazeres construídos, legitimados e compartilhados pelos habitantes das comunidades quilombolas no campo da etnolinguagem, cuja importância atribuída no currículo escolar deve ser garantida na mesma medida que os valores atribuídos aos saberes ditos universais.

Neste viés de entendimento, a perspectiva epistemológica do etnoletramento compreende que os saberes e fazeres das comunidades quilombolas podem ser suleadores de práticas pedagógicas que levam em consideração os contextos sociais, históricos, culturais e políticos dos quilombos. A perspectiva epistemológica do etnoletramento permite que o(a) professor(a) se pautem na atuação como mediador(a) na, da e para a diversidade reconhecendo o(a) estudante como protagonista no/do processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, o etnoletramento é uma perspectiva epistemológica que pensa um mundo no qual cabem todos os mundos, que pensa um mundo de pluralidades e diversidades, numa ecologia de saberes, como bem diz Boaventura Sousa Santos, em contraponto a uma versão universalizada e universalizadora, que é o caso da perspectiva eurocêntrica.

No que se refere a perspectiva eurocêntrica estamos falando do enfrentamento epistêmico de uma perspectiva que promove, intencionalmente, epistemicídios de saberes e fazeres que foram invisibilizados e subordinados no bojo da colonialidade do saber, do poder, do ser, do gênero e da natureza.

Antes de adentrar mais profundamente no termo etnoletramento, é importante pensar sobre vocábulos como “etnoconhecimento”, “etnociências”, “etnossaberes” e “etnopedagogia”, posto que, de igual maneira, ainda são pouco estudados, embora possuam significados profundos para as comunidades tradicionais. Assim é importante negritar, de início, o conceito da palavra “etno”.

De acordo com o dicionário Priberam, a palavra “etno”, do grego *éthnos*, significa grupo de pessoas que vivem em conjunto. Nesse mesmo sentido, o prefixo etno faz referência aos aspectos e conhecimentos específicos de povos ou etnias, conhecimentos de grupos de indivíduos que compartilham uma cultura.

D’Ambrósio (1998), assevera que a definição da palavra “etno” transcende o conceito de etnia e estabelece um link com o contíguo de artefatos e mentefatos criados por uma comunidade cultural no modo como estabelece seus conhecimentos.

Esses saberes representam a manifestação de um conhecimento que não está escrito nos livros e, na maioria das vezes, é esquecido, abandonado e subjugado por um

conhecimento considerado superior. Dessa forma, o etnoconhecimento, enquanto conhecimento produzido pelo ethos, implica em todas as formas de compreender as realidades de diferentes grupos sociais e como esses grupos o utilizam para compreender, intervir e viver as realidades.

Já a etnociência, a partir do olhar de Diegues e Arruda (2001), estuda o conhecimento das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural, as taxonomias e as classificações totalizadoras. Costa (2010, p. 6) comunga da mesma compreensão e assegura que os desafios consistem em sistematizar na forma escrita, esses conhecimentos que existem há séculos na forma oral, e encontrar mecanismos para que a etnociência seja reconhecida e respeitada enquanto ciência.

Nessa mesma acepção, no que se refere aos “etnossaberes”, o sociólogo Boaventura de Souza Santos apõe que a América Latina gesta etnossaberes muito próprios, quais sejam as “Epistemologia do Sul”, por ele denominada de “ecologia de saberes” (Santos, 2008). Para ele, “cada saber só existe dentro de uma pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes” (Santos, 2018, p. 76).

É importante negritar que, embora os conhecimentos cultivados pelas comunidades tradicionais venham sendo propositalmente ignorados e subalternizados, em detrimento dos saberes eurocêntricos e hegemônicos, em uma propositura da colonialidade do saber, há também uma busca pela valorização da ecologia de saberes presentes na América Latina.

Na visão de Castilho e Santana (2019, p. 46), “urge reivindicar o reconhecimento e a importância dos dizeres, dos pensares e dos fazeres das comunidades tradicionais”, silenciadas por epistemologias eurocêntricas, de modo que estes conhecimentos sejam reconhecidos “com a mesma simetria, racionalidade e relevo”:

Para Fernandes (2016, p.10), o conceito de etnossaberes, com acento na pluralidade, “pressupõe diferentes formas de pensar e podem ser entendidos como mediadores na construção de propostas educacionais mais relacionais e menos universais, como ontologia que poderá favorecer o diálogo dos saberes no currículo e na prática pedagógica.

Nessa conjuntura, identificar os etnossaberes construídos, compartilhados e utilizados pelos habitantes do território quilombola Vão Grande, suas tradições, suas manifestações culturais e os fazeres ancestrais, transmitidos pelos guardiães da memória, é como juntar os fios necessários para tecer o etnoletramento, que garantirá a cada estudante quilombola o que Freire (1987, p. 8) profere: “ser autores e testemunhas de suas histórias, ou seja, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” e, ousamos acrescentar: aquilombar-se.

Tecidas essas considerações conceituais, retomamos o termo central de discussão deste tópico: o etnoletramento. Assim, é importante destacar o quanto fomos tocados e instigados pelas provocações de Smolka (2019, p. 16):

Como as crianças, hoje, se **apropriam** desse produto histórico-cultural? Como **participam** de sua produção? Como vão conhecendo e reconhecendo as marcas, as características, as especificidades da produção escrita? Como vão se envolvendo e se desenvolvendo com ela, afetivamente, cognitivamente? Que relações vão estabelecendo entre os muitos componentes e suportes, as múltiplas formas e funções da escrita? Como as crianças tornam próprias, de si mesmas, os conhecimentos disponíveis – acessíveis? De que forma? – na cultura? Como incorporam, de maneiras singulares, esses conhecimentos incorporados nas práticas? Que sentidos as crianças vão encontrando – e produzindo – nas relações com a escrita? Que sentidos **nós** vamos fazendo dos sentidos que as crianças fazem? Que sentidos vão se produzindo nas **relações de ensino**?

Para a referida autora, "a concepção de linguagem como atividade constitutiva – do desenvolvimento humano, do pensamento, do conhecimento, da subjetividade – faz diferença no modo de conceber, interpretar e atuar nas relações de ensino" (Smolka, 2017, p. 27). Nesta mesma direção Bakhtin (1988), compreende os processos de produção de linguagem como espaços de constituição e transformação dos sujeitos.

Neste mesmo entendimento, Oliveira e Delmondes (2019, p. 129) coaduna que o ensino para crianças “tem a ver com um compromisso político de emancipação do sujeito aprendente por meio de uma relação dialógica”, na qual os(as) educadores(as) precisam “aprender a ter uma escuta atenta e dar vez e voz’ às crianças desde a educação infantil e o ciclo de alfabetização, pois estas são sujeitos históricos e produtores de cultura”.

Neste viés de compreensão Ferreira, Zoia e Grando (2020, p. 13) compreendem que estar letrado é ter a capacidade de fazer uso social da leitura, “construir coletivamente sentidos e significados próprios das práticas sociais cotidianas ou ritualizadas, portanto, partilhadas com o tempo e o espaço da cultura, que não é cronológica”.

Dessa forma, quando se fala de uma proposta político pedagógica do ensino da leitura e da escritura a partir dos etnossaberes nas escolas quilombolas, é desse tipo que se está à procura, que seja voltado às práticas sociais de leitura e escrita, mas que se articule com o desenvolvimento da comunidade em que os estudantes estão inseridos.

Nessa mesma vertente, Kaxinawá e Apontes (2021, p. 179), em um estudo sobre o letramento etnoepistêmico, indicam que a prática da leitura e escrita deve ser permeada da leitura de mundo, contextualizada a partir das especificidades das comunidades e diferenciadas a partir de suas necessidades.

Outro autor que se debruçou sobre a temática do etnoletramento foi Brian Street (2014), afirmando que o termo emerge da variedade e complexidade entre as práticas letradas

e as orais., uma vez que, de acordo com ele, o letramento não envolve apenas a escrita acadêmica, “mas principalmente as interferências culturais e étnicas constitutivas das práticas de letramento”, as quais se denomina etnoletramento.

O autor argumenta ainda que, ao pensar o letramento como uma prática social, é preciso que o pesquisador e/ou o docente identifique os múltiplos letramentos que foram sendo construídos ao longo do tempo, em determinado espaço, observando como as relações de poder atuaram sobre e nesse processo.

Dessa forma, o etnoletramento é percebido como uma prática socialmente construída a partir das relações interpessoais, cujos integrantes, no caso da comunidade quilombola, transmitem os conhecimentos adquiridos e internalizados, decorrentes das tradições e dos costumes perpetuados de geração para geração, sendo que esses saberes se configuram em práticas que compõem formas de ensino e aprendizado mediadas pela linguagem oral.

Trata-se do que foi apontado por Freire (1996, p. 81) sobre ensinar, pois, de acordo com o autor, ensinar “[...] não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo”, de modo que o docente precisa encontrar meios de despertar o interesse dos seus discentes para a aprendizagem e isso só é possível em um ambiente no qual os saberes e o contexto do estudante sejam considerados, tornando, assim, o ensino relevante e significativo para ele.

Nesse sentido, (re)pensar o ensino para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma perspectiva do etnoletramento, apresenta-se como um recurso profícuo, posto que valoriza os conhecimentos prévios dos sujeitos como ponto de partida para o desenvolvimento de conceitos posteriores, criando, assim, um elo entre o que se sabe e aquilo que se pode desenvolver, atribuindo sentido aos conteúdos escolares estudados (Soares, 2004).

Na pesquisa em tela, o etnoletramento é compreendido como uma perspectiva epistemológica, historicamente invisibilizada e desqualificada que pressupõe o reconhecimento dos saberes e fazeres construídos, legitimados e compartilhados pelos habitantes das comunidades quilombolas no campo da etnolinguagem, cuja importância atribuída no currículo escolar deve ser garantida na mesma medida que os valores atribuídos aos saberes ditos universais.

Neste viés de entendimento, a perspectiva epistemológica do etnoletramento compreende que os saberes e fazeres das comunidades quilombolas podem ser suleadores de práticas pedagógicas que levam em consideração os contextos sociais, históricos, culturais e políticos dos quilombos. A perspectiva epistemológica do etnoletramento permite que o(a)

professor(a) se pautar na atuação como mediador(a) na, da e para a diversidade reconhecendo o(a) estudante como protagonista no/do processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, o etnoletramento é uma perspectiva epistemológica que pensa um mundo no qual cabem todos os mundos, que pensa um mundo de pluralidades e diversidades, numa ecologia de saberes, como bem diz Boaventura Sousa Santos, em contraponto a uma versão universalizada e universalizadora, que é o caso da perspectiva eurocêntrica.

No que se refere a perspectiva eurocêntrica estamos falando do enfrentamento epistêmico de uma perspectiva que promove, intencionalmente, epistemicídios de saberes e fazeres que foram invisibilizados e subordinados no bojo da colonialidade do saber, do poder, do ser, do gênero e da natureza.

Nesta disputa epistemológica o etnoletramento tem dimensão histórica, cultural, social e política. O viés político, pressupõe uma tomada de consciência e assunção da identidade quilombola e todos os seus desdobramentos, dando relevo às discussões em torno do conceito de identidade, de “como eu me vejo?”, “eu me vejo como quilombola?” Esta construção identitária tem todo um desdobramento, toda uma cosmologia, pois quando os homens, mulheres, jovens e crianças que habitam os quilombos assumem a identidade quilombola e se posicionam: “eu sou quilombola” eles e elas põem a mão no tear da vida, no tear da história, e também no tear político e vão tecendo uma noção de identidade contrastiva que vai se dando pelo tensionamento entre o “eu” e o “outro”.

## **5 A FLORAÇÃO: FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) PEDAGOGOS(AS) – PESQUISADORES(AS) NO BRASIL**

Nesta seção, pinçamos algumas discussões sobre a formação inicial e continuada de professores(as), com ênfase na formação de Educadores(as) – pedagogos(as) – pesquisadores(as), para melhor compreender as ações e preocupações das pedagogas que atuam na escola José Mariano Bento.

A seção está organizada em três subseções: na primeira, desfilamos os aspectos históricos, políticos e legais que descortinam a formação dos(as) educadores(as) no Brasil; na segunda subseção, desenhamos um panorama do perfil dos(as) educadores(as)– pedagogos(as)– pesquisadores(as), refletindo sobre a legislação que normatiza a oferta de cursos de graduação em pedagogia e a organização curricular nacional, e, na terceira e última, arrazoamos sobre as perspectivas de formação continuada.

### **5.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) PEDAGOGOS(AS) PESQUISADORES(AS) NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS**

A paixão pelo saber e pela curiosidade inquietadora pode ser instigada por meio da formação dos professores, de modo a adentrar na escola os saberes quilombolas nascidos na vida, na história e no cotidiano das comunidades. Assim, é tempo de se pensar sobre qual pedagogia é mais adequada para a formação dos(as) docentes que atuam nessas comunidades.

Ao perquirir a formação dos(as) professores(as) é possível interpretar que eles(as) coadunam no que tange à urgência de uma formação que prepare os(as) docentes para uma práxis pedagógica contra-hegemônica e que os(as) capacite a romper com a perpetuação da colonialidade do poder, do ser e do saber à qual o universo escolar está submetido.

Ainda que a pequenos passos, essa práxis pedagógica decolonial pode instigar o protagonismo dos(as) estudantes quilombolas e quebrar o ciclo de silenciamento de suas vozes, embora hoje a situação dos educadores(as) nas comunidades quilombolas seja bem outra.

Castilho (2008, p. 289) desnuda muitos dos problemas vivenciados pelos(as) professores(as) nas comunidades quilombolas, dentre eles, destacamos aqui “a ausência de formação continuada específica e de materiais e livros didáticos”, que contemplem as especificidades desses povos. Outrossim, os estudos e as pesquisas realizados pelo Gepeq

indicam a ausência de uma formação inicial e continuada que capacite os educadores a elaborar o planejamento das aulas, relacionando os saberes escolares e os saberes das comunidades como um desafio que ainda precisa ser enfrentado.

Diante dessa perspectiva, neste tópico, buscamos identificar quais têm sido as principais preocupações institucionais e normativas relacionadas à formação inicial e continuada de professores(as) no Brasil, nas últimas décadas, reveladas pelas literaturas da área e pelas legislações. Quais as principais preocupações com a formação inicial e continuada de professores quilombolas no Brasil e em Mato Grosso. Quais as principais reivindicações e alternativas encontradas, com vistas a compreender qual tipo de formação seria importante que os professores quilombolas tenham acesso.

Nesse contexto, com aporte em Saviani (2009), observa-se que, no caso da formação de professores(as) para os cinco primeiros anos do ensino fundamental, a instituição das escolas normais se consolidou ao longo do século XX até a década de 1960, tendo, como modelo predominante, o pedagógico-didático, que buscava articular os aspectos do conteúdo e da forma, que caracterizam aquele tipo de processo de ensino.

Mesmo que de forma gradativa, a formação superior dos professores para atuação em sala de aula passou a ser obrigatória. No entanto, ainda que a lei determinasse pela formação superior, essa era uma realidade distante para as várias regiões do país que não contavam com profissionais graduados em seu quadro para elaborar e ministrar as aulas, situação essa potencializada quando se fala das comunidades rurais, indígenas e quilombolas. Desse modo, no chão dos quilombos a realidade era bem outra e os professores que atuavam nas escolas quilombolas, neste período, ainda permaneceram sem formação com aulas ministradas por pessoas que muitas vezes tinham cursado somente o ensino fundamental.

No início dos anos 2000, foi implementado o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), destinado aos professores com o magistério e que lecionam nas séries iniciais, na alfabetização e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O qual, na dimensão 2 “Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar” na Área 3 trata da Formação de Professores da Educação Básica para a atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.

Uma das principais justificativas vinculadas às políticas públicas e voltadas à necessidade da formação continuada dos professores era o processo de transformação social e das mudanças teóricas, tecnológicas e ideológicas, que levava à urgência de, por meio de uma formação continuada, os professores acompanharem esses processos de mudança, de forma

que suas práticas metodológicas pudessem ser adequadas ao público-alvo e contemplassem as diversas aprendizagens.

Em 2003, surgiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), que era formada pelo Inep, pelos sistemas de ensino e pela participação e coordenação da Secretaria da Educação Básica (SEB), a partir da qual foram implementados os programas do Pró-Letramento e da Gestão de Aprendizagem (Gestar II), voltados respectivamente para professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Contudo, novamente poucos foram os(as) professores(as) quilombolas alcançados(as), dados que em sua maioria eles(as) que enfrentam diversos desafios, tais como, as dificuldades de acesso aos centros formativos; a carência de recursos financeiros para custear deslocamento, alojamento e alimentação.

Ainda em 2003, durante o Governo Lula (2003-2010), por meio da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas (fundamental e médio) foram instituídas parcerias criando possibilidades de se pensar efetivamente na execução de um maior número de iniciativas que resultaram das negociações entre os movimentos sociais junto ao governo brasileiro.

De acordo com Castilho e Santana (2019, p. 46) as comunidades quilombolas deram início a peleja por um currículo específico que versasse sobre a educação escolar quilombola após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola promulgada em 2012 e das Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola de Mato Grosso/2010. É a partir deste período, também que as comunidades iniciam as denúncias relacionadas a ausência “de material didático e formação adequada aos professores”.

Em 2009, com a edição do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro, implementou-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispendo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da qual emergiu o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância de Professores para a Educação Básica (PARFOR) cuja proposta era possibilitar aos professores que ainda não tinham formação inicial e/ou pós-graduação compatível com a sua área que pudessem cursá-las, além de ter uma formação continuada pertinente.

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (MEC, 2012) foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional a fim de orientar os sistemas de ensino quanto à Educação Escolar Quilombola.

De acordo com as DCNEEQ a efetivação de um processo de formação inicial e continuada é uma responsabilidade dos Sistemas de Ensino e deverá ser garantida como um direito e incluir a formação dos professores em atuação na Educação Escolar Quilombola como parte integrante do projeto político-pedagógico das escolas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi uma outra política instituída no país, homologado pelo Decreto n.º 13.005/2014, sendo que no que se refere às comunidades quilombolas, o PNE (2014) traz como um de seus princípios: “considerar as necessidades específicas das populações do campo, e das comunidades indígenas e quilombolas, assegurados à equidade educacional e à diversidade cultural” (Brasil, 2014). As demandas das populações quilombolas estão presentes no PNE (2014) em 13 das 20 metas, e tratam da formação de profissionais da educação escolar quilombola:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; [...]

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; [...]

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; [...]

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; (Brasil, 2014).

Em 2015, por meio da Resolução n.º 02 do CNE, ocorreu uma reestruturação dos cursos de formação inicial e continuada de professores e da divulgação das novas DCNs formativas, fazendo com que o Decreto n.º 6.755/2009 fosse atualizado e revogado pelo Decreto n.º 8.752/2016. Uma das premissas da resolução e, posteriormente, do decreto foi relacionada às demandas da comunidade educativa com os processos de formação, afirmando que o projeto de formação devia ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, que envolvia a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente. No que diz respeito especificamente a comunidade quilombola, o Decreto indica que:

VI - **estímulo ao desenvolvimento** de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios **à formação de profissionais do magistério** para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de **comunidades remanescentes de quilombos**; (Brasil, 2015, grifos nossos).

Também merece atenção o fato de que, com a inserção do princípio da formação continuada pautada em competências, o MEC, por meio dos PCNs em andamento, procurou incentivar o saber coletivo pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor, com propostas de formação individual e coletiva, visando garantir a esses profissionais os conhecimentos pautados na premissa de uma oferta de ensino com mais qualidade.

Essas ações visam complementar a formação inicial precária desses profissionais e a falta de acesso a cursos de aperfeiçoamento profissional. Assim, em razão dos destaques apresentados, é possível aferir que, em decorrência do caráter fragmentado das políticas educativas do Brasil, no que se refere ao processo formativo docente, o quadro da formação se mostra desigual e emblemático.

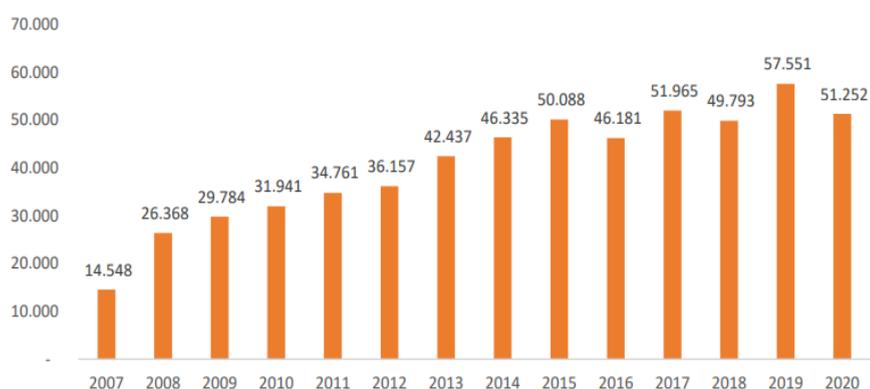
Na sequência discorreremos sobre o perfil do pedagogo e o seu currículo de formação, buscando auxiliar, na análise proposta por esta tese, a compreender os caminhos necessários para alcançar um processo formativo que seja comprometido com a qualidade da educação pública e com a mudança social.

## 5.2 PERFIL DOS(AS) PEDAGOGOS(AS): O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO

De acordo com o Censo da Educação Básica (2020) existem 51.252 docentes que atuam em escolas quilombolas em todo o Brasil, conforme sinaliza Silva *et al.* (2021):

Imagem 53 – Docentes em Escolas Quilombolas

Docentes em Escolas Quilombolas  
(fonte: Censo da Educação Básica - INEP/MEC)

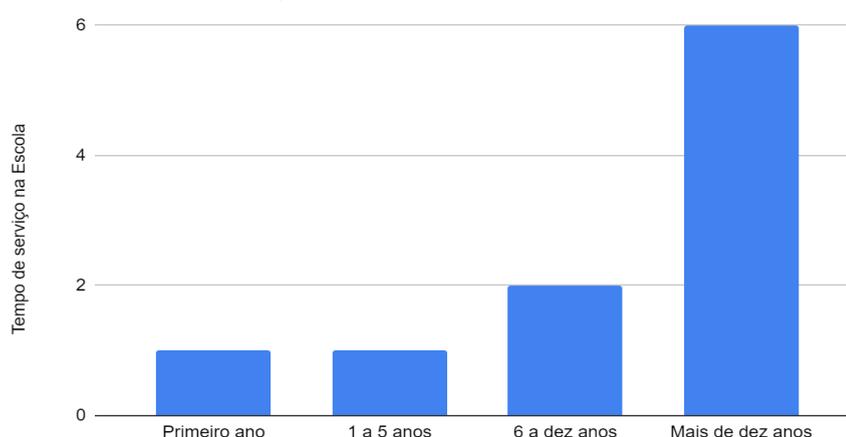


Fonte: Silva *et al.* (2021).

No caso da Escola José Mariano Bento, o quadro de educadores(as) é formado por 22 pessoas, sendo 12 educadores(as) não docentes<sup>29</sup> e 10 educadores(as) docentes, dos quais 100% se auto declaram pretos ou pardos. Os(as) educadores(as) não docentes são todos(as) quilombolas moradores do território e atuam na alimentação, na Secretaria, na vigilância, na limpeza e na manutenção da infraestrutura.

Dentre os(as) educadores(as) docentes, três são quilombolas e sete são urbanos, que moram na comunidade durante a semana e retornam para os seus lares apenas no fim de semana. Também importa dizer que 80% deles trabalham na escola há mais de seis anos, conforme gráfico que se segue:

Gráfico 1 – Tempo de Docência na Escola

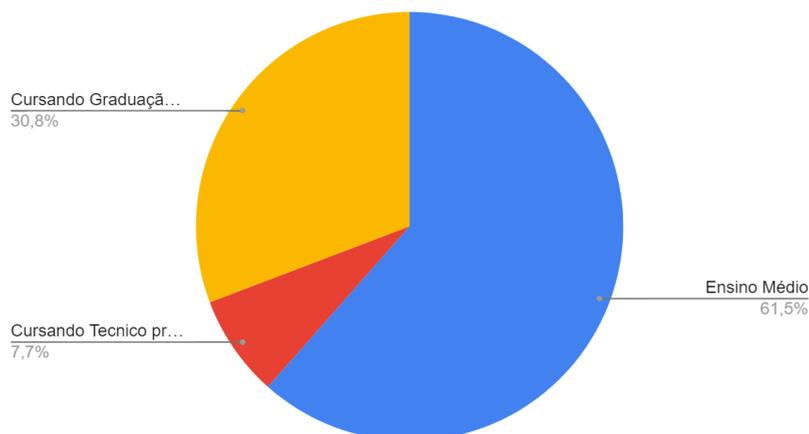


Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

<sup>29</sup> Nesta pesquisa, entendemos como educador não docente, os profissionais da educação que se dedicam às atividades que não se referem a ministrar aulas, tais como os profissionais da limpeza, nutrição, dentre outros.

Entre os(as) educadores(as) não docentes, todos(as) cursaram o ensino médio. Para além do ensino médio, uma está cursando um curso técnico em enfermagem e quatro estão cursando licenciatura em história, química, pedagogia e letras. Esses estudos estão sendo realizados em instituições privadas e na modalidade à distância, a duras penas e comprometendo parte dos recursos familiares.

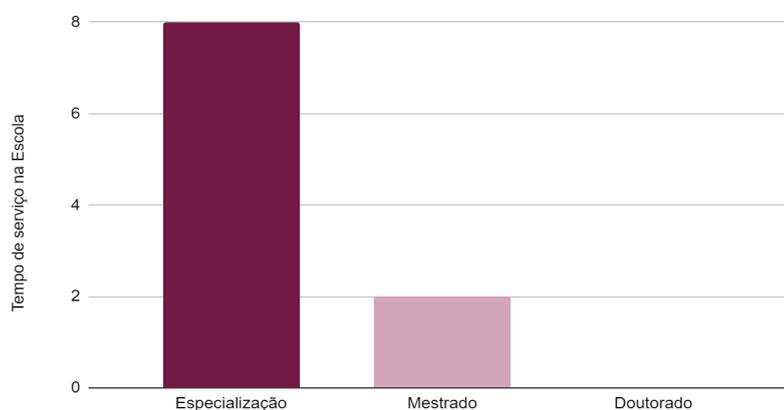
Gráfico 2 – Formação de educadores não docentes



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Entre os(as) educadores(as) docentes, todos(as) possuem graduação, oito fizeram especializações e duas cursaram mestrado acadêmico, sendo uma na UFMT e a outra na UNEMAT.

Gráfico 3 – Formação dos docentes



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

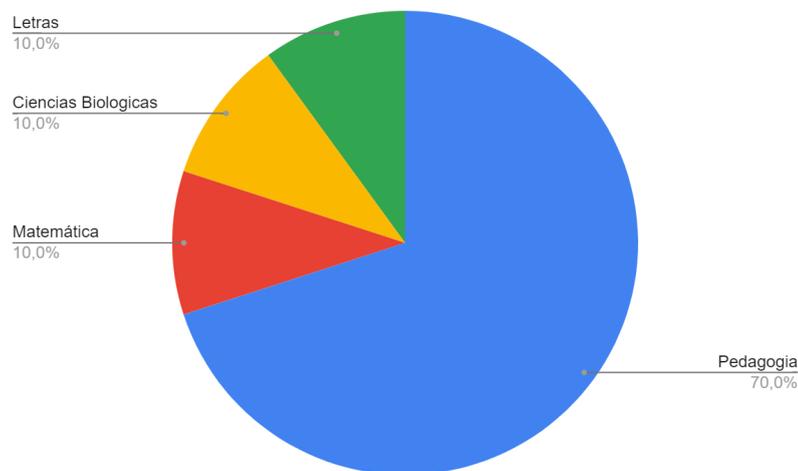
Acessar a formação inicial ou continuada é um desafio constante para os profissionais da educação do território quilombola Vão Grande, seja devido às longas distâncias que

precisam enfrentar, seja por conta dos custos financeiros que precisam despender. Os dados da pesquisa revelam que 60% do quadro docente cursou a graduação pública e 40% fez a graduação na rede privada, contudo 80% frequentou a modalidade à distância e apenas 20% cursaram na modalidade presencial.

A maioria dos(as) docentes é habilitado(as) em pedagogia, faltam professores(as) com formação específica em várias disciplinas, tais como: química, física, biologia, história, geografia, sociologia, filosofia, artes, educação física. Segundo afirma a gestora Madalena Sales: “*isso dificulta o aprendizado dos estudantes, porém os professores que estão presentes se empenham ao máximo*” para contribuir na escolarização dos(as) educandos(as).

Tal comprometimento é atribuído pelos(as) docentes aos laços criados nos anos de trabalho que muitos deles(as) têm dedicado à escola, somados à participação em cursos de formação docente, ofertados basicamente pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola (GEPEQ/UFMT) por fomentar construções de ações pedagógicas mais contextualizadas, integradas aos saberes e fazeres da comunidade.

Gráfico 4 – Disciplina de formação inicial dos(as) professores(as)

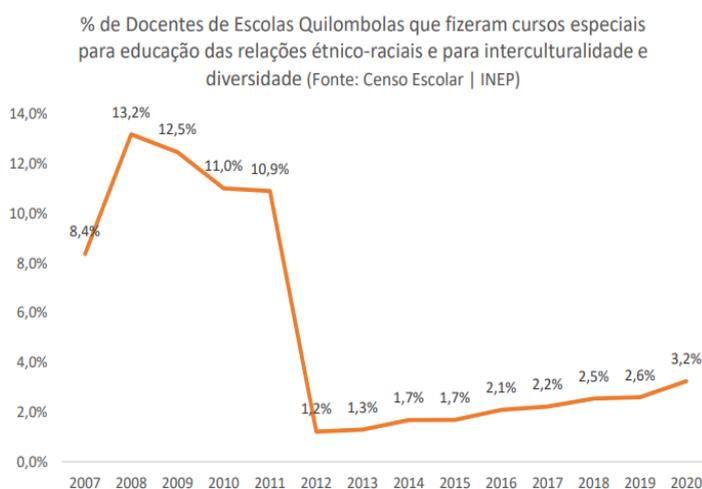


Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

No que se refere a formação continuada, no entendimento dos(as) educadores(as), a participação nos cursos contribuem para o fortalecimento identitário necessário para se tomar as rédeas da própria construção de conhecimento, da própria formação e da formação dos estudantes, pautados nas necessidades, nos anseios, nos sonhos e nos projetos do povo quilombola, embora haja muitos desafios a serem enfrentados, seja no campo das políticas públicas educacionais, seja na esfera governamental/institucional mais ampla.

Silva *et al.* (2021), ao analisar os dados do Censo da Educação Básica (2020), apõe que em relação à participação dos professores quilombolas, ou que atuam em escolas quilombolas em cursos voltados às temáticas da educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana, assim como cursos voltados à interculturalidade e diversidade, no universo de 51.252 docentes, apenas 3,2% realizaram formações sobre estas temáticas.

Imagem 54 – Formação sobre Relações étnico-raciais



Fonte: Silva *et al.* (2021).

No caso dos(as) docentes que atuam no Território Quilombola Vão Grande a Formação Continuada dos educadores da Escola José Mariano Bento se dá por meio de cursos realizados pela SEDUC, disponível na “Plataforma Plurall”, contudo é unânime entre os educadores que as formações oferecidas não atendem as especificidades da Educação Escolar Quilombola.

Outro caminho para a formação continuada realizada por estes(as) profissionais são os cursos e eventos ofertados pelo GEPEQ/UFMT. O diferencial dos cursos e eventos realizados pelo GEPEQ, como é o caso do curso de formação realizado durante esta pesquisa, se constitui na participação ativa da comunidade escolar tanto na proposição das temáticas a serem estudadas quanto na organização e coordenação. Para Arroyo (2013, p.6), “Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos”.

Assim, é pertinente afirmar a urgência de formação que prepare os(as) educadores(as) para trabalhar as especificidades das escolas quilombolas, que atenda os reais interesses dos professores, dado que devido a distância dos centros urbanos, a falta de recursos para deslocamento e alimentação, a precariedade da internet nas comunidades quilombolas, são

poucas as formações que os(as) professores que atuam em escolas quilombolas conseguem acessar, e que estas não atendem às expectativas dos docentes, salvo casos isolados.

Neste contexto, entendemos que a formação continuada pode ser o meio de combater o panorama do currículo de formação de professores que promove a perpetuação da exclusão dos estudantes das salas de aula, desse modo, é de fundamental importância que o currículo de formação do professor(a) quilombola verse sobre as às especificidades das comunidades quilombolas.

### 5.3 EDUCADORES(AS) – PEDAGOGOS(AS) – PESQUISADORES(AS): POR UMA FORMAÇÃO DECOLONIAL PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS

Nesta subseção tecemos discussões sobre a formação com base na perspectiva Freiriana por meio da qual o currículo deve ser construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído “de cima para baixo”, quando os rumos, as temáticas, as decisões são tomadas COM a comunidade e não PARA a comunidade de modo a romper com um currículo e uma educação eurocêntrica e hegemônica.

Nesta mesma direção, Diniz-Pereira (2011, p. 11), corrobora sobre a importância do “movimento dos educadores-pesquisadores, um movimento social de caráter internacional, como estratégia para a construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente”, para o autor, o movimento dos educadores-pesquisadores têm o potencial de se transformar em um movimento contra-hegemônico global, articulando experiências que buscam a construção de modelos críticos de formação de professores e lutar contra concepções conservadoras de formação docente (Diniz-Pereira, 2011).

O autor acrescenta que o movimento dos educadores-pesquisadores se constitui como uma estratégia para se tentar romper com os programas de formação de professores baseados nos modelos técnicos e visando a construção de modelos críticos de formação docente. O autor compreende que quando os educadores(as) realizam pesquisas no seio da sua prática pedagógica estão realizando pesquisa-ação. Ao cotejarmos este pensamento de Diniz-Pereira (2011) com Freire (1996) conjecturamos que a pesquisa-ação realizada pelos educadores(as) pode ser considerada uma pesquisa participativa na qual eles assumem o protagonismo.

Para Hooks (2017, p. 20) é preciso aprender a transgredir e a “ensinar a transgredir” a pensar a “educação como prática da liberdade”, para Diniz-Pereira (2011), os(as) educadores(as) da educação básica recorrentemente estão em situação “sujeitos” das pesquisas realizadas nas escolas onde eles(as) atuam, contudo ao se constituírem como

educadores(as)-pesquisadores(as) por meio da pesquisa-ação em um viés participante eles traçam os objetivos de sua ação buscando aporte para o seu trabalho docente.

Para Freire (1996) ensinar exige pesquisa pois quando os(as) educadores(as) percebe que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, ele(a) vai se tornando cada vez mais crítico e se apartando de ações e posturas do(a) professor “mecanicamente memorizador”. Do mesmo modo, Freire (1989) acresce que “bons” professores melhoram a qualidade do ensino, de forma que “bons” formadores de professores, da formação inicial ou continuada, são responsáveis por modificar comportamentos e pensamentos hegemônicos construídos ao longo do processo de escolarização e do desenvolvimento inicial da prática docente.

Dessa forma, cabe ao docente modificar e transformar suas ações, com possibilidades de ensinar e propiciar a aprendizagem dos(as) discentes, compartilhando estratégias didático-pedagógicas e assumindo a responsabilidade de desenvolver ações diferenciadas que trarão resultados não só para o(a) educando(a) sob sua responsabilidade, mas para a construção da sua identidade profissional.

Assim, a partir da perspectiva de uma desobediência epistêmica, ao trabalhar por meio da decolonialidade, o docente abre a possibilidade de trabalhar o tema proposto olhando para diferentes instâncias, em que seja proporcionada outra forma de pensar e fazer a formação. Assim, é função das escolas de todos os níveis formar sujeitos para viver a interculturalidade, por meio de mudanças de ordem epistêmica (pensamentos outros), conceitual (currículo e conteúdo), comportamental (atitudes e postura) e pedagógica (práticas educativas e vivências).

Ao ser formado para atuar sob o viés do respeito à diversidade e de forma contextualizada, o(a) docente, além de respeitar e valorizar a identidade dos(as) estudantes, promove a problematização das relações raciais existentes na sociedade brasileira. Para tanto, ao mediar o saber escolar com os saberes locais, o(a) docente pode utilizar dos pressupostos dos etnossaberes para estudar as histórias de um determinado grupo, compreendendo suas manifestações, como se dá a construção do conhecimento deles e como têm sido vistos e teorizados. Esse olhar permite que o(a) estudante possa refletir, (re)conhecer e a atuar na transformação social e na resignificação da sua identidade.

Ainda que a passos lentos, essa mudança já vem sendo implementada em Mato Grosso, conforme apontado por Castilho (2020, p. 71), ao sinalizar que:

Podemos olhar esses avanços por cinco dimensões que se somaram: 1) as constantes mobilizações dos movimentos negros e quilombolas pelo direito de acesso à educação, desencadeadas ao longo da história do Brasil; 2) Os avanços nos estudos de intelectuais que se debruçaram sobre o tema quilombo e educação recolocando conceitualmente a especificidade cultural e histórica dessas populações, a partir dos conceitos de identidade, cultura e diferença cultural, na perspectiva de descolonização do currículo das escolas; 3) O fato de termos, no Brasil, entre 2002 a 2016 presidentes sensíveis às necessidades dos povos marginalizados, o que permitiu a legitimação do direito à educação por meio de aprovação de dispositivos legais, como criação de Conselhos, Secretarias e políticas públicas educacionais para as diversidades étnicoraciais, publicação de editais para seleção de programas e projetos de intervenções, financiados; 4) Esse conjunto de dispositivo tornou também possível a formação dos docentes, por meio de financiamento público de formação superior; 5) soma-se a consolidação de grupos de estudos e núcleo de pesquisas sobre a temática, os quais tiveram condições de intervir nas escolas com oferecimento de cursos, aos docentes quilombolas, visando contribuir com a formação continuada, sobre as temáticas de relações raciais na educação, e leituras das legislações pertinentes.

Dessa forma, coaduna-se com Castilho (2020) de que as comunidades quilombolas vêm seguindo por um caminho de avanço estrutural, embora ainda precisem avançar em muitos aspectos, seja exemplo a formação continuada dos(as) docentes ofertada pela SEDUC/MT, que de acordo com as narrativas das professoras pedagogas, são formações que não se dedicam a discutir as especificidades da Educação Escolar Quilombola, de modo que, segundo as professoras, os momentos de formação específica sobre a Educação Escolar quilombola que elas têm acesso, são limitados aos estudos ofertados pelo GEPEQ/UFMT.

A autora supracitada também aponta a importância e as consequências benéficas do ingresso dos/as professores/as quilombolas nos cursos de formação específica como é o caso do ingresso dos professores quilombolas nos programas de Pós-Graduação em nível de mestrado/doutorado e também nos cursos de formação continuada, como é o caso dos cursos de extensão oferecidos pelo GEPEQ, como é o caso do curso realizado no seio desta pesquisa.

No entendimento dos(as) professores e também no nosso, no tocante às formações continuadas, é preciso que a SEDUC/MT realize formações que tenham como objetivo não só promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial, mas que também se debruce sobre os fundamentos culturais como: memória coletiva e Línguas remanescentes; práticas culturais, tecnologias e formas de produção do trabalho; acervos e repertórios orais, festejos, usos e costumes, tradições; patrimônio e territorialidade. Formações que pensem sobre os fundamentos pedagógicos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, Currículo, Lei 10.639/2003, Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola e Projeto Político Pedagógico/PPP.

## **6 Os FRUTOS: A PESQUISA-AÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DO ETNOLETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ MARIANO BENTO**

Nesta seção, descrevemos os frutos da formação, para tanto analisamos os processos, procedimentos e resultados, tendo o método da pesquisa-ação como base. A seção está organizada em quatro subseções: na primeira, apresentamos um mapeamento sobre o analfabetismo no território. Na segunda subseção, apresentamos as histórias de vida das educadoras- pedagogas- pesquisadoras. Na terceira subseção, descrevemos e analisamos a) os planejamentos e desenvolvimentos das aulas elaboradas pelas professoras pedagogas junto aos estudantes quilombolas e, b) reflexões das professoras sobre as contribuições do etnoletramento para as aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. Na quarta subseção, delineamos as percepções da pesquisadora e analisamos as etapas da pesquisa-ação realizadas na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento.

### **6.1 MAPEAMENTO DO ANALFABETISMO NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE**

A fim de compreender a extensão do analfabetismo no Território Quilombola Vão Grande, realizamos um mapeamento das famílias moradoras do Território, juntamente com os profissionais da educação da Escola José Mariano Bento por falta de dados oficiais pelo fato de o IBGE não considerava a área como unidade de pesquisa. Para realizar o levantamento aplicamos um questionário junto aos moradores(as) das comunidades São José do Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Retiro e Vaca Morta, com o objetivo de elucidar as reais condições da extensão do analfabetismo no Território Quilombola Vão Grande.

O questionário foi aplicado juntamente com os profissionais que atuam na escola, cada um dos/as profissionais da escola realizou o levantamento de uma das cinco comunidades. Assim, os profissionais que moram na comunidade São José do Baixio realizaram o levantamento das famílias desta comunidade e assim sucessivamente com as demais comunidades. O questionário foi aplicado nas 98 unidades residenciais do território. É importante negritar que o mapeamento se refere especificamente às famílias que moram em tempo integral na comunidade, embora seja importante pontuar a existência de famílias que

moram no centro urbano para trabalhar, mas voltam periodicamente para casa dos pais ou avós no Território.

Quadro 8 – Unidades residenciais do Território quilombola Vão Grande

Comunidade Quilombola	Famílias	Pessoas
São José do Baixio	18	61
Camarinha	15	32
Morro Redondo	18	60
Retiro	23	74
Vaca Morta	24	78
<b>Total do Território Quilombola Vão Grande</b>	<b>98</b>	<b>305</b>

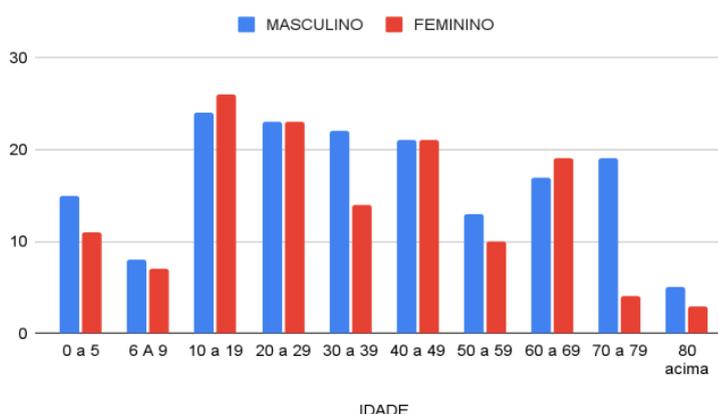
Fonte: elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados da pesquisa (2022).

Também é imprescindível elucidar que o mapeamento aqui apresentado representa um esforço de vislumbrar como o analfabetismo se apresenta no Território. Contudo, o IBGE apresentará dados mais consistentes, devido ao órgão ter incluído as comunidades quilombolas na pesquisa, como bem elucidam Cavichioli e Castilho (2022, p. 1):

Será a primeira vez que o Censo Demográfico contemplará divulgações específicas sobre as pessoas que se consideram quilombolas. Tanto as pessoas que vivem no campo ou na cidade, setores urbanos ou rurais, dentro de comunidades quilombolas ou fora delas. Com essas diversidades serão retratados os quilombolas nas suas mais diversas condições de vida em todo o território nacional.

De todo modo, por meio do mapeamento que realizamos, localizamos 98 famílias, 305 pessoas, das quais 49,6% é do sexo feminino e 50,4% do sexo masculino. O gráfico 5, apresenta a idade dos moradores do Território Vão Grande:

Gráfico 5 – Idade/moradores Território Quilombola Vão Grande



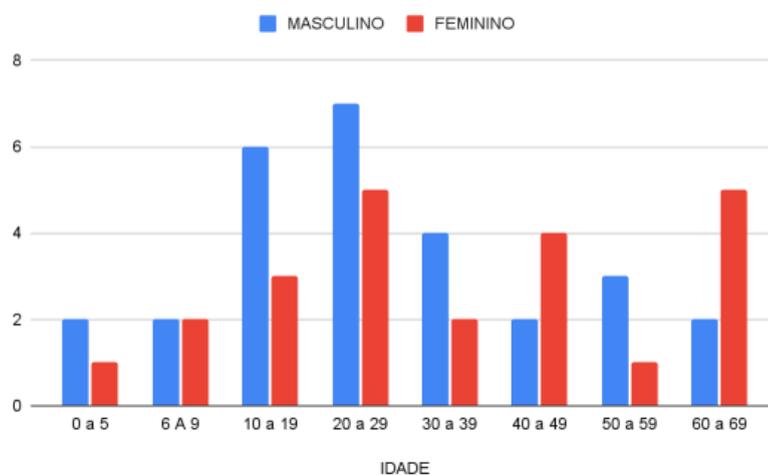
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Os dados referentes a idade dos moradores do Território Vão Grande, em geral, mostram que 60% deles têm acima de 30 anos. Outro dado importante é o fato de ter apenas

26 crianças, com cinco anos ou menor de idade, correspondente a 9,3% da população v~ao-grandense, o que, possivelmente, pode explicar a dificuldade de forma~ao de novas turmas na escola, devido ao baixo n~umero de estudantes que procuram matr~icula na escola. Outra consequ~encia ~e a ado~ao do sistema multisseriado das turmas, nem sempre considerado positivo para a qualidade de ensino/aprendizagem dos(as) estudantes. O baixo ~ndice populacional na comunidade pode estar relacionado ao alto ~ndice de migra~ao de pessoas que deixam a comunidade com seus filhos em dire~ao a centros urbanos a fim de encontrar oportunidade de trabalho.

Observando os dados em particular, da comunidade quilombola S~ao Jos~e do Baixo, temos a presen~a efetiva de 18 fam~ilias, totalizando 61 pessoas, das quais 59% s~ao do sexo masculino e 39% s~ao do sexo feminino. No gr~afico 6, temos as idades dos moradores da comunidade, nele podemos observar que 72% da popula~ao de S~ao Jos~e do Baixo tem mais de 30 anos de idade.

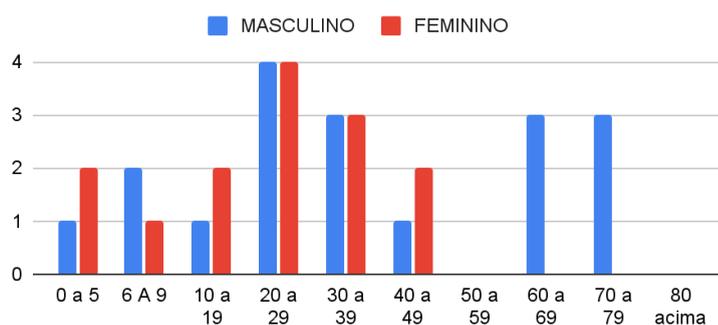
Gr~afico 6 – Idade/moradores comunidade S~ao Jos~e do Baixo



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

No caso da comunidade Camarinha, mapeamos 15 fam~ilias, que somam 32 pessoas, das quais 43,7% s~ao do sexo feminino e 56,2% s~ao do sexo masculino. O gr~afico 7, a seguir, apresenta a idade dos(as) moradores(as) dessa comunidade e revela que a popula~ao acima de 30 anos representa 46,8% da popula~ao de Camarinha.

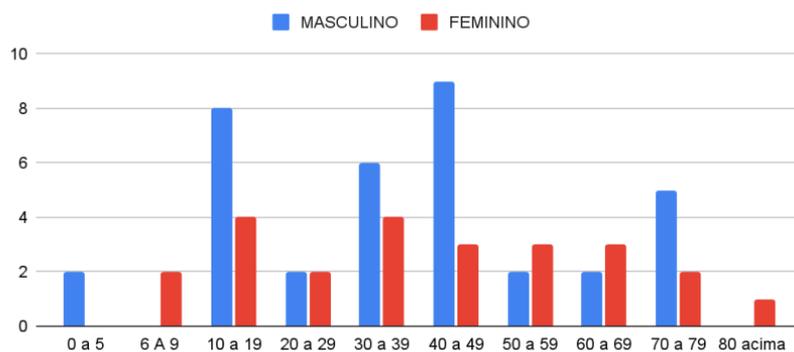
Gr~afico 7 – Idade/moradores comunidade Camarinha



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Na Comunidade Morro Redondo, mapeamos 18 famílias, somando 60 pessoas, das quais 40% são do sexo feminino e 60% do sexo masculino. Os dados apresentados no gráfico 8, a seguir, revelam que 66% da população da comunidade tem 30 anos ou mais.

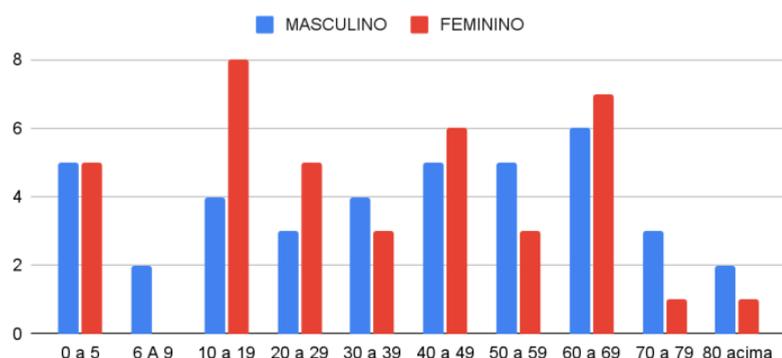
Gráfico 8 – Idade/moradores comunidade Morro Redondo



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Na Comunidade Vaca Morta, mapeamos 24 famílias, que somam 78 pessoas, das quais 50% é do sexo feminino e 50% são do sexo masculino. O gráfico 9, a seguir, que apresenta as idades dos moradores, demonstra que 58% da população tem mais de 30 anos.

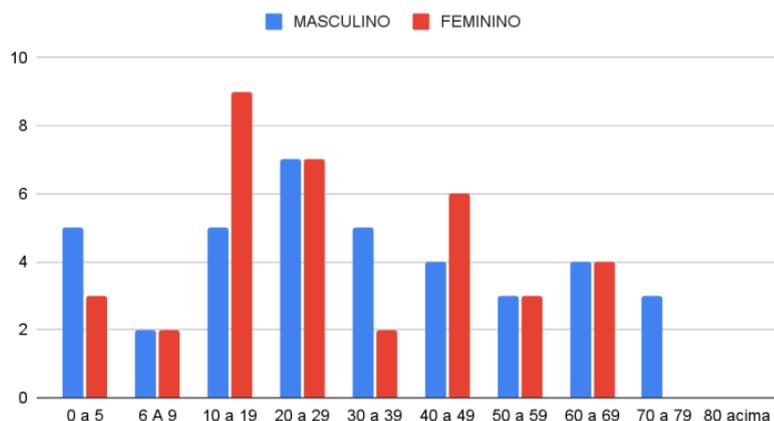
Gráfico 9 – Idade/moradores comunidade Vaca Morta



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

No caso da comunidade Retiro, mapeamos 23 famílias, que somam 74 pessoas, das quais 48,6% são do sexo feminino e 51,4% são do sexo masculino. O gráfico 10, a seguir, revela que 45,6 % dos moradores(as) têm 30 ou mais anos de idade.

Gráfico 10 – Idade/moradores comunidade Retiro

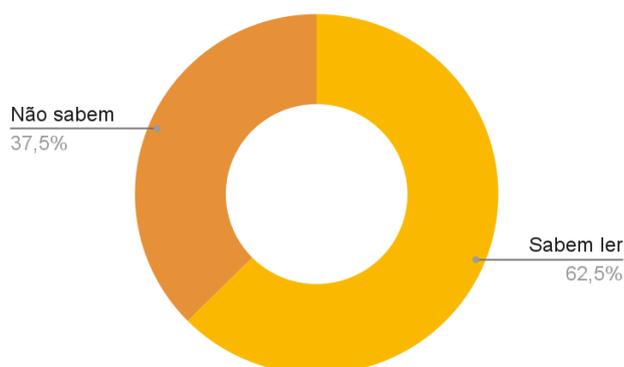


Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2022).

A pesquisa, “As desigualdades educacionais no meio rural: um estudo dos impactos raciais no Brasil e no estado de Mato Grosso”, realizado por Cavichioli e Castilho (2022) analisa os dados do Censo Agro 2017, tendo como foco estabelecimentos agropecuários, produtor, cor ou raça, analfabetismo e ensino superior para o Brasil e estado de Mato Grosso, corroboram que “a população negra é maioria nos indicadores menos favoráveis, a exemplo das pessoas que nunca frequentaram escola ou que não sabem ler e escrever” (Cavichioli; Castilho, 2022, p. 17).

Contudo os índices do analfabetismo no Território Quilombola Vão Grande demonstram que a situação do analfabetismo nas comunidades quilombolas que o constituem são ainda mais alarmante entre negros quilombolas rurais, se comparados a negros simplesmente rurais, negros urbanos e brancos independente da localidade rural ou urbano, demonstrando que a situação do analfabetismo nas comunidades quilombolas é ainda mais profunda, como veremos no gráfico 11, a seguir, no qual se pode observar que, de modo geral, 37,5% da população do Território Quilombola Vão Grande não sabe ler e escrever, um número muito expressivo.

Gráfico 11 – Analfabetismo no Território Quilombola Vão Grande

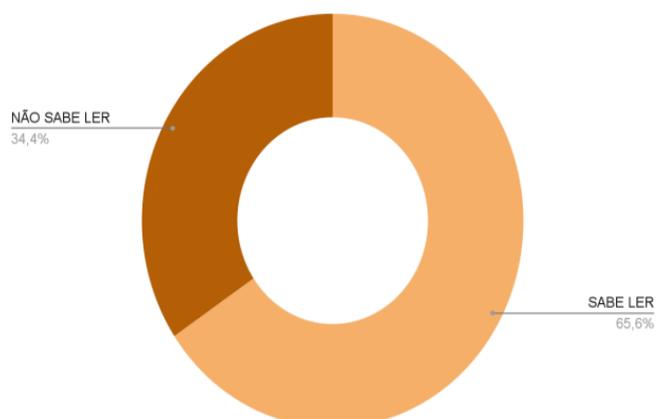


Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

A situação não é muito diferente em outras comunidades quilombolas no estado de Mato Grosso, conforme pesquisa realizada por Castilho (2008). Nesta mesma direção, Arruti (2017) aponta que as taxas de alfabetização nos territórios quilombolas são inferiores às encontradas no Brasil, em geral, e nos municípios em que essas mesmas comunidades estão situadas, em particular. Em uma matéria publicada pelo jornal da Unicamp/2022, “O que esperar do Censo quilombola de 2023?” José Maurício Arruti, explica que enquanto a porcentagem de alfabetizados com 10 anos ou mais no país é de 91%, entre os quilombolas ela atinge 75,6%.

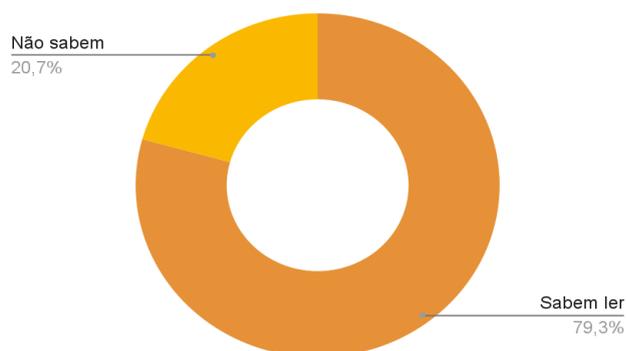
Quando olhamos os dados, em particular, no gráfico 12, vemos que na Comunidade São José do Baixio 34,4% da população enfrenta o analfabetismo. Na comunidade Camarinha o índice de pessoas que não sabem ler e escrever é um pouco menor e representa 20,7% da população, como se pode observar no gráfico 13.

Gráfico 12 – Analfabetismo na Comunidade Baixio



Fonte: dados da pesquisa (2022).

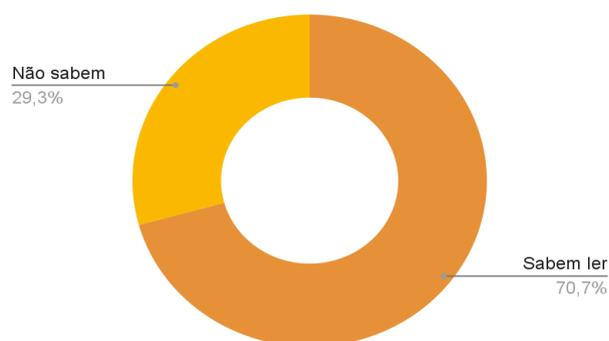
Gráfico 13 – Analfabetismo na Comunidade Camarinha



Fonte: dados da pesquisa (2022).

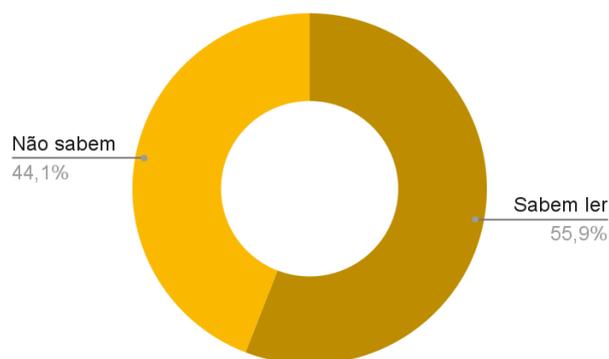
Na Comunidade Quilombola Morro Redondo, o percentual dos que não sabem ler é de 29,3% dos habitantes da comunidade, conforme gráfico 14, a seguir. No caso da Comunidade Vaca Morta, o percentual de moradores que não sabem ler e escrever representa 44,1% da população, conforme gráfico 15.

Gráfico 14 – Analfabetismo Comunidade Morro Redondo



Fonte: dados da pesquisa (2022)

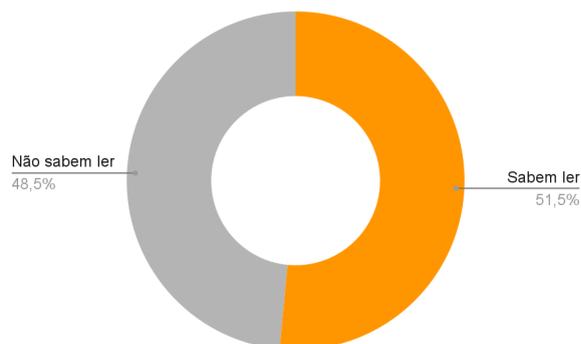
Gráfico 15 – Analfabetismo Comunidade Vaca Morta



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Na Comunidade Retiro, o percentual da população que não sabe ler e escrever representa 48,5%, conforme gráfico 16, a seguir. Sendo a comunidade que tem o maior índice de pessoas que não sabem ler e escrever no Território.

Gráfico 16 – Analfabetismo na Comunidade Quilombola Retiro

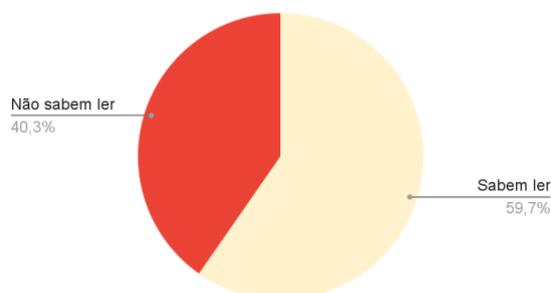


Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

No Território Quilombola Vão Grande, de modo geral, no universo da população feminina, 40,3% das mulheres vão-grandenses não sabem ler e escrever, gráfico 17. Já entre os homens, o percentual é de que 35,1% deles não sabem ler e escrever, conforme gráfico 18.

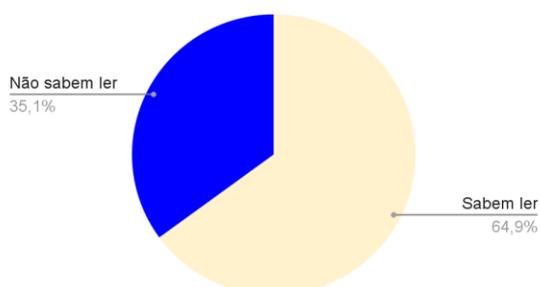
É importante destacar que o índice de mulheres quilombolas que não sabem ler e escrever é bem superior ao índice dos homens na mesma situação. Desse modo embora variem as diferenças de acesso ao letramento entre homens e mulheres, entre as cinco comunidades que constituem o território quilombola Vão Grande, no cômputo geral, analisando o Território Quilombola Vão Grande, o índice de analfabetismo atinge mais as mulheres.

Gráfico 17 – Mulheres/Território Vão Grande



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

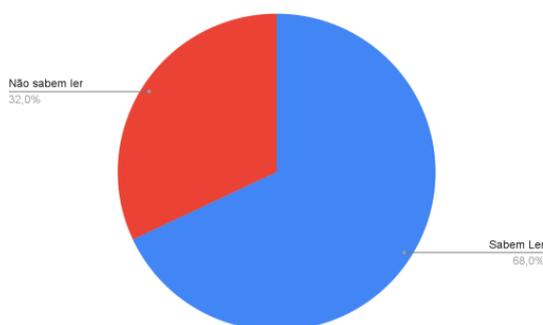
Gráfico 18 – Homens/Território Vão Grande



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

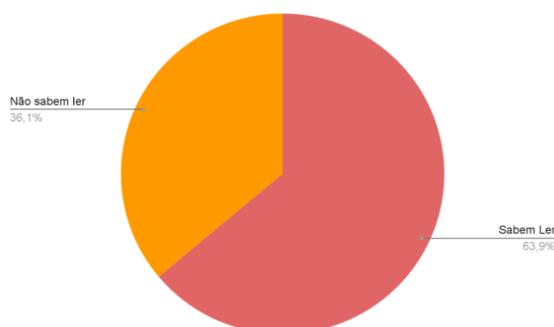
De modo particular, especificamente na Comunidade Quilombola Baixo, o percentual de mulheres que não sabem ler e escrever é equivalente a 32% e entre os homens 36,1%. Conforme gráficos 19 e 20, respectivamente.

Gráfico 19 – Mulheres/Comunidade Baixo



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

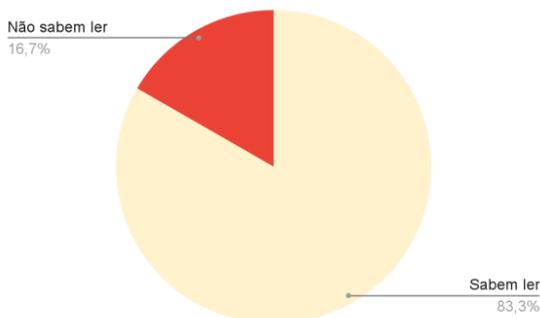
Gráfico 20 – Homens/Comunidade Baixo



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

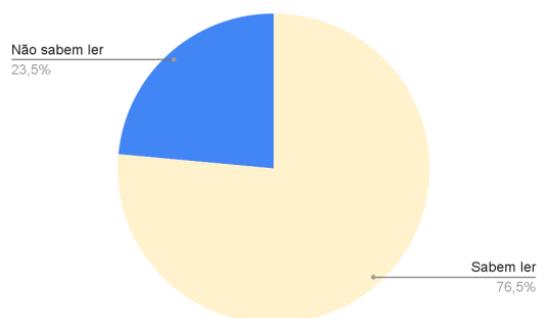
Na comunidade Quilombola Camarinha, o percentual de mulheres que não sabem ler e escrever é equivalente a 16,7%, gráfico 21; e entre os homens 23,5%, gráfico 22.

Gráfico 21 – Mulheres/Comunidade Camarinha



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

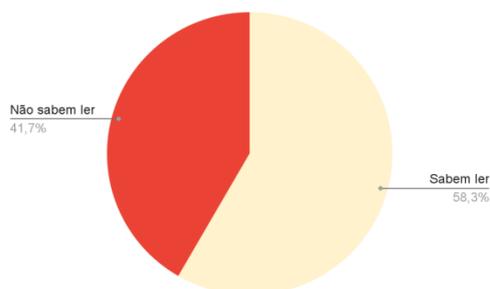
Gráfico 22 – Homens/Comunidade Camarinha



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

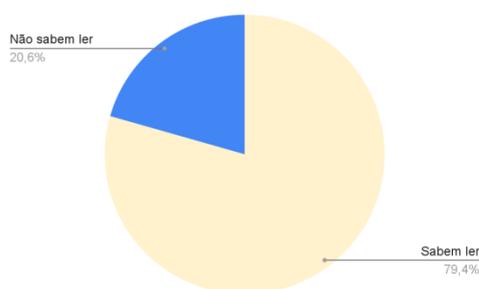
No caso da Comunidade Quilombola Morro Redondo, o percentual de mulheres que não sabem ler e escrever representa 41,7% da população, conforme gráfico 23. E, no caso dos homens, o percentual é de 20,6% da população masculina, gráfico 24.

Gráfico 23 – Mulheres/Comunidade Morro Redondo



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

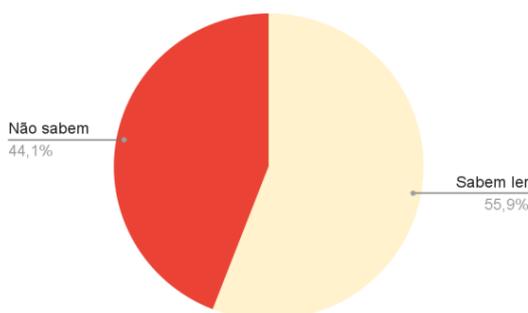
Gráfico 24 – Homens/Comunidade Morro Redondo



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

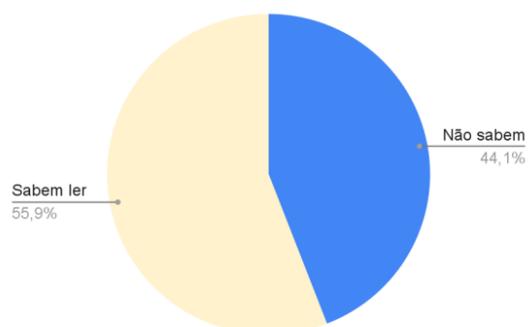
Na comunidade Quilombola Vaca Morta, o percentual de mulheres que não sabem ler e escrever é equivalente a 44,1%, conforme gráfico 25. E, no universo masculino o percentual representa 55,9% dos homens, conforme gráfico 26.

Gráfico 25 – Mulheres/Comunidade Vaca Morta



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

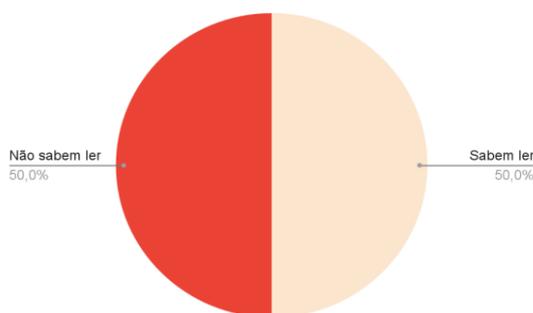
Gráfico 26 – Homens/Comunidade Vaca Morta



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

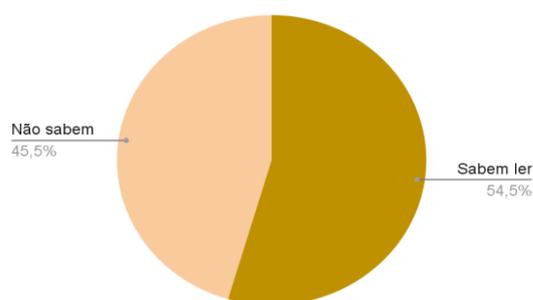
No caso da Comunidade Quilombola Retiro, o percentual de mulheres que não sabem ler e escrever é equivalente a 50%, gráfico 27; enquanto o percentual dos homens é de 45,5%, gráfico 28, a seguir

Gráfico 27 – Mulheres/Comunidade Retiro



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Gráfico 28 – Homens/Comunidade Retiro

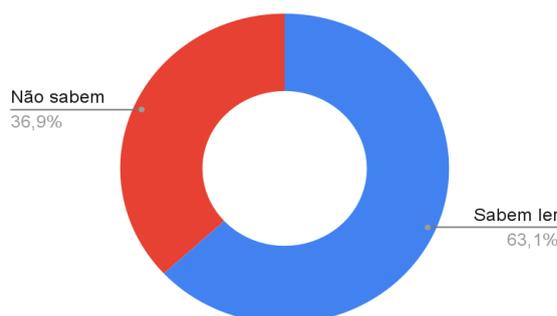


Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Os números permitem interpretar que para romper com o alto índice de analfabetismo nas comunidades quilombolas é necessário a tessitura de diversas estratégias de enfrentamento do racismo que atuem para além da ação específica da educação escolar, pois o “enfrentamento do racismo prioriza e usa estratégias políticas acionadas pelos diferentes atores políticos, (Rosemberg, 2014, p.751).

Quanto ao analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, o índice no Brasil é de 6,6%, (IBGE, 2019), enquanto no Território Quilombola Vão Grande é de 36,9%, conforme gráfico 29, a seguir.

Gráfico 29 – Analfabetismo no Território Quilombola Vão Grande



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Ao cotejar os dados do mapeamento com índices municipais, estaduais e nacionais, é possível observar que o percentual de analfabetismo no Território Quilombola Vão Grande é significativamente superior aos encontrados no Brasil, em geral, e nos municípios em que essas mesmas comunidades estão situadas, em particular.

A análise dos dados gerados durante a realização do mapeamento no Território nos conduz a concordar com Arruti (2017), no tocante aos Territórios Quilombolas serem historicamente menos favorecidos, do ponto de vista da oferta educacional. O autor acresce que:

[...] ainda que o problema do atraso escolar subsista em todos os grupos sociais e de idade, em diferentes modalidades de ensino e em diversas localidades geográficas, os dados oficiais apontam para uma situação de maior vulnerabilidade das populações que vivem em domicílios localizados no interior dos territórios quilombolas, mesmo entre as crianças, que possuem maior acesso ao sistema educacional que seus pais e avós tiveram, (Arruti, 2017, p. 124).

Destartes, é inegável que a condição da raça e do racismo estrutural estão entre os principais pilares de tal exclusão, ao qual se soma a condição da ruralidade; o descaso político, principalmente na não construção de escolas nas comunidades quilombolas; a pobreza conciliada a necessidade do trabalho, que afasta as crianças, jovens e adultos do acesso escolar. Neste mesmo sentido, Cavichioli e Castilho (2022, p. 10) corroboram que:

E, a partir do momento que um elevado percentual de produtores agropecuários não frequenta e não frequentou a escola, há um empobrecimento geral, pois essas pessoas não ensinaram, nem aprenderam na escola. Os seus olhares, seus sonhos e seus modos de enxergar o mundo não foram compartilhados nos ambientes escolares. Trata-se de pessoas que percorreram a infância, adolescência, ingressaram na vida adulta e muitos não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever ou ao menos de frequentar uma escola.

Arruti (2022) elucida que os índices do analfabetismo nos quilombos não podem ser atribuídos nem genericamente à sua situação rural, nem particularmente à situação dos municípios em que os territórios se encontram. O Autor ainda argumenta que “a educação pode ser vista como um indicador dramático do racismo estrutural que atinge a população quilombola, ao mesmo tempo em que serve como argumento incontornável em favor de políticas públicas especiais para esta população (Arruti, 2022, 125).

Os dados também são representativos da dívida histórica que o Brasil acumulou em relação às comunidades quilombolas, as oportunidades que lhes foram negadas. São ainda o resultado de anos de descaso com a educação realizada nestas comunidades. Neste sentido,

concordamos com Arruti (2022) no sentido de que os índices de analfabetismo são indicadores do racismo estrutural que atinge a população quilombola, ao mesmo tempo em que serve como argumento incontornável em favor de políticas públicas especiais para esta população.

Os dados apresentados nesta subseção também são sinalizadores das angústias vivenciadas pelos educadores(as) da Escola José Mariano Bento frente a situação da escola e dos(as) estudantes e justificam suas urgências em solicitar do GEPEQ uma formação, realizada por meio da ação-pesquisadora nesta pesquisa, que os ajudassem a pensar caminhos para elaboração de planejamentos pedagógicos no combate ao analfabetismo, vivido pela comunidade e sentido pela escola.

## 6.2 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS–PEDAGOGAS-PESQUISADORAS

Nesta subseção, delineamos a trajetória de vida de quatro professoras pedagogas, colaboradoras da pesquisa, as três primeiras: Neide Domingas Bento, Maria Lourença Costa e Maria Helena Tavares Dias são quilombolas e a última: Eliene Pedrosa da Silva é urbana. Estas professoras, com exceção de Maria Helena Tavares estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a realização do curso de formação.

Analisamos seus discursos procurando dar relevância às histórias de vida, aos embates, aos saberes-fazer e às superações por elas vivenciadas, a ascensão social protagonizada por estas mulheres, por meio da participação nos Movimentos, nos Coletivos, nas Escolas, nas formações, nas Associações.

E, procuramos ainda, trazer à cena, as sagas por elas vivenciadas em busca de seus próprios letramentos e os enfrentamentos que elas forjaram para frequentar a escola de educação básica e adentrar no universo acadêmico desafiando todas as adversidades do de uma sociedade machista, racista e eurocêntrica.

As histórias de vida aqui apresentadas foram delineadas com os pés fincados em um viés decolonial, na gana de rompimento com uma perspectiva eurocêntrica. No nosso entendimento, o registro das histórias de vida, pode contribuir para fazer ecoar as vozes e narrar os protagonismos de um povo historicamente subalternizados, invisibilizado e marginalizado pela colonialidade na qual os quilombos foram submetidos.

As memórias, aqui apresentadas, ainda que individuais, são representativas da memória coletiva das mulheres negras; que se fizeram professoras, que se construíram

identitariamente; que, aos poucos, se fizeram insubmissas, insubordinadas e desobedientes às muitas amarras que lhes foram impostas.

Os dados aqui apresentados foram gerados durante os anos de 2020 a 2022, por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários com perguntas abertas e fechadas que objetivaram conhecer a história de vida das educadoras, suas trajetórias acadêmicas, suas motivações para se tornarem docentes, e ainda, conhecer quais conceito sobre etnoletramento elas possuíam antes dos estudos realizados durante a primeira fase do curso de formação desenvolvido durante pesquisa-ação.

Também fizemos uso dos memoriais de autoria das próprias docentes, publicados no livro “ Fragmentos do vivido: itinerário formativo docente através de memoriais”, uma obra organizada pelo Coletivo da Terra, na qual os (as) educadores do campo e quilombola publicaram seus memoriais em formato de artigo. De modo que procuramos manter uma proposição de narrativa que busque valorizar os sujeitos invisibilizados, na busca de um saber outro, um saber plural, que instigue a “interculturalidade crítica” (Walsh, 2009).

A pedido das educadoras, seus nomes foram intencionalmente mantidos, a fim de garantir visibilidade a seus protagonismos, suas histórias de lutas e conquistas que podem inspirar outras professoras negras, no sentido de que “é fundamental dar visibilidade aos professores quilombolas e aos trabalhos que eles desenvolvem em sala de aula como instrumento de fortalecimento da própria função docente e das comunidades quilombolas em que eles atuam” (Silva, 2022 p. 156) e também “dar relevância às histórias de vida, aos saberes fazeres, aos embates e superações vivenciados” (Carvalho; Castilho, 2022, p. 43).

### **6.2.1 Neide Domingas Bento: histórias de vida, trajetória profissional e formação para a docência**

Mas eu sempre pensava: um dia eu vou estudar, vou ser professora, vou voltar para a minha comunidade e vou ensinar as crianças a ler e escrever, (Neide Bento, professora quilombola na Escola José Mariano Bento).

A professora Neide Domingas Bento, graduada em pedagogia, tem especialização em Educação Inclusiva, ambas cursadas em instituições privadas. Participa da Associação dos moradores da Comunidade Quilombola São José do Baixio, uma das cinco comunidades do Território Quilombola Vão Grande; Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola/GEPEQ-UFMT. É membra do Núcleo de Educação e Diversidade – NEED/UNEMAT; também é membra do Coletivo da Terra, um movimento social que reúne

educandos(as) e educadores(as) de escolas do campo, indígenas e quilombolas, para fins de estudos e lutas sociais.

Neide, é contratada temporariamente pela Rede Estadual de Educação e para exercer a profissão de professora precisa se submeter anualmente a processos seletivos. Neste ano, sua carga horária<sup>30</sup> de trabalho docente é de 30 horas semanais, das quais 20 horas são executadas em sala de aula com os (as) estudantes e 10 horas são denominadas de “hora atividade<sup>31</sup>” para fins de planejamento; elaboração e correção de atividades e avaliações; participação de formações; preenchimento de diário de classe entre outras atividades pertinentes à função de professora. Neste ano de 2022, ela ministra aula numa turma multisseriada formada por estudantes do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Neide Domingas Bento se auto identifica como mulher negra e quilombola, nasceu dia 20 de junho de 1976, ela enfatiza que é “nascida e criada”, na Comunidade Quilombola São José do Baixio, onde mora numa residência próxima à escola. Ela é casada, mãe de um filho e uma filha. Neide também é avó de duas meninas, a quem dedica completa atenção.

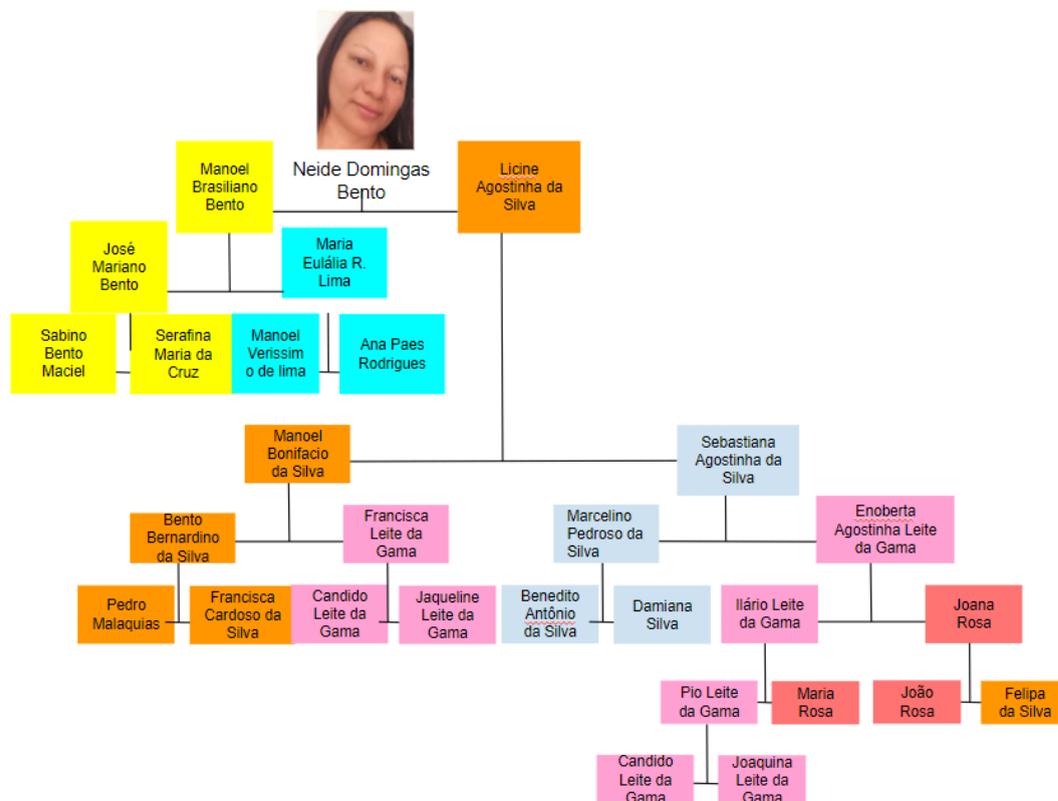
Os pais de Neide são Manoel Brasileiro Bento e Licine Agostinha da Silva, seus avós paternos são José Mariano Bento (Patrono da Escola) e Maria Eulália de Lima, seus avós maternos são Manoel Bonifácio da Silva e Sebastiana Agostinha da Silva, seus bisavós paternos são Sabino Maciel, Serafina Maria da Cruz, Manoel Veríssimo de Lima e Ana Paes Rodrigues. Neide é descendente dos primeiros habitantes que formaram o Território Vão Grande.

---

<sup>30</sup> Os professores(as) de contrato temporário não possuem quantidades de horas de trabalho fixas, pois dependem da disponibilidade e são divididas em 2/3 delas em salas de aula e 1/3 para planejamento e demais atividades docentes.

<sup>31</sup> Hora-atividade é a carga horária destinadas ao planejamento de aulas, ao preenchimento de diários de turmas, às reuniões pedagógicas e à formação continuada. Essa carga horária representa 33% da carga horária total do vínculo dos professores. Para os professores efetivos/concursados, vinculados 30 horas semanais à escola, as horas-atividade totalizam 10 horas semanais. Para os professores interinos/contratados, as horas-atividade dependem da quantidade de carga horária do seu contrato.

Imagem 55 – Organograma Professora Neide



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Neide explica que começou a estudar muito tarde, pois até a adolescência não tinha professor na comunidade, o que desvela uma realidade muito comum por bastante tempo nas comunidades quilombolas no Brasil, “*Eu nem sei, nem lembro direito em que ano foi, mas eu já tinha uns 12 anos de idade quando eu comecei a escola pela primeira vez. Eu nunca tinha frequentado a escola. Foi quando veio uma professora para dar aula. Eu não sabia ler, nem escrever*”.

Ao cotejar a narrativa de Neide com as pesquisas realizadas por Carvalho(2016); Dias (2017); Mourad (2020) e Sales (2020) que retratam a história da escolarização no Território Quilombola Vão Grande, é possível elucidar que a presença de professores no Território, não era constante, e acontecia de tempo em tempo, devido, entre outros motivos, as más condições de acesso ao território, a falta de infraestrutura, e principalmente a ausência de políticas públicas que garantisse a escolarização nas comunidades quilombolas.

Em sua narrativa, Neide também explica que “*a escola não existia de verdade, não tinha um prédio*” que o estudo era realizado em um dos cômodos da casa de um dos

moradores da comunidade, naquele período. Suas memórias dialogam com Castilho (2008) quando a autora discute a precariedade das escolas quilombolas. Neide traz à cena as más condições de acesso à escola e enfatiza a distância que era preciso percorrer. A narrativa rememora a situação de outras tantas comunidades rurais/quilombolas no país, e traz a tona uma relevante discussão sobre o transporte escolar como uma importante política pública de acesso e permanência na escola, que, quando não ofertada a contento, reverbera negativamente no rendimento escolar, no cumprimento da carga horária e contribui para a exclusão, Como bem assevera (Castilho; França, 2022) e (Dias *et al.*, 2022).

Neide conta que além das longas distâncias também era preciso enfrentar o rio para chegar a escola que ficava do outro lado do rio Jauquara, é importante enfatizar que apesar da cena retratada por Neide se referir a sua infância, a situação atual dos estudantes quilombolas em Vão Grande, não é muito diferente, como já foi explicitado nesta pesquisa.

A escola era do outro lado do rio Jauquara, a gente tinha que atravessar o rio a nado. Eu lembro que a prefeitura deu um caderno pequeno e a gente colocava na sacola de açúcar ou na sacola de arroz, era a nossa mochila naquele tempo. Fazia um lanche para levar: era banana frita, mandioca frita...Qualquer coisinha que tinha dentro de casa, então a gente preparava para levar.

Apesar dos muitos obstáculos que são impostos às crianças quilombolas (Castilho, 2008; 2011), a narrativa de Neide permite entrever que o desejo de aprender era ainda maior “*Eu lembro que eu tinha muita dificuldade para aprender, mas também tinha muita vontade de aprender, muita vontade de ser alfabetizada, de aprender a ler e escrever*”. Ela rememora a alegria que o acesso a oportunidade de aprender a ler e escrever lhes trazia:

Apesar das dificuldades, era bem divertido. a gente desafiava o rio para atravessar ele e ir para a escola, tirava a roupa colocava na sacola, erguia a sacola bem alto com uma mão e com a outra a gente nadava para atravessar o rio, do outro lado tornava a vestir a roupa e seguia a viagem.

Contudo, Neide adverte que a travessia do rio era orientada pelo avô, José Mariano Bento, patrono da escola, a quem ela considera “um sábio”:

Mas a gente tinha cuidado, só atravessava nos lugares permitidos, a gente obedecia. Nunca aconteceu um afogamento aqui, ninguém nunca morreu afogado. Meu avô José Mariano Bento, ele era nosso ensinador, ele era assim, como é que fala: ele era um Sábio, então ele dizia que tal coisa não podia e a gente obedecia, ele explicava que tinha que respeitar o rio, que tinha que respeitar as águas. Então tinha os lugares que podia e que não podia atravessar.

A narrativa de Neide demonstra a importância dos saberes ancestrais cultivados nas comunidades quilombolas, e faz ecoar as palavras de Arruti (2022), para quem as ciências podem vir a aprender com outros modos de conhecimento e de vida.

Ao trazer à cena a sabedoria do seu avô, Neide também rememora os cuidados do pai, sua preocupação em os filhos aprenderem a ler e escrever. Fazendo lembrar Castilho (2008) sobre a importância que as famílias quilombolas atribuem a educação dos filhos. Neste sentido, Neide diz que:

Antes da gente começar a estudar meu pai ficava ensinando as letras a gente. Ele desenhava as letras no chão com um pau, um galho. Ele fazia as letras bem bonitas, desenhava as letras do nome dele: "Manoel", Ele ensinava a gente o que ele sabia, então as letras do nome dele a gente já sabia quando fomos para a escola. Ele queria muito que a gente aprendesse a ler, que frequentasse a escola. Lembro dele dizendo: vocês têm que aprender a ler e a escrever, quem não sabe ler sempre é passado para trás, as pessoas se aproveitam de quem não sabe ler. Pra ser alguma coisa na vida tem que saber ler.

No depoimento da professora quilombola vemos um vislumbre dos desafios que se apresentam nas salas de aula: *"Nessa escola a gente estudava todos juntos, tinha criança, tinha adolescente e até adulto todos na mesma sala para aprender a ler"*. O ensino por meio de salas multisseriadas é utilizado há muito tempo no Território e também é bastante comum nas escolas localizadas na zona rural. Para Hage (2014) a falta de preparo do professor representa um dos principais muitos obstáculos para os(as) docentes lidarem com a aprendizagem nesta situação.

Além das dificuldades do processo de ensino em si, as crianças quilombolas ainda enfrentavam outros obstáculos:

A professora vinha da Barra, ela ficava uns dias na comunidade e depois voltava para Barra, pois ela não podia ficar o tempo todo fora de casa, então a gente estudava uns dias depois ela ficava uns quinze dias na casa dela e retornava para ensinar e assim ia. Naquela época não tinha nem condição de praticamente nada, para vir aqui não tinha estrada, como tem hoje, eram apenas trilheiros, só os os carros altos, cargueiros que entravam para retirar a banana, caminhão de madeira. Carro mesmo, carro baixo não entrava, não tinha estrada. Era bem difícil então a professora tinha que ir se ajeitando, e ela ficava um período aqui e outro na casa dela.

O contato com a escola, mesmo que em condições muito precárias, ao olhar de Neide nunca teve a oportunidade de acessar a escolarização, era encantador, deslumbrante. Ela faz questão de elogiar a professora: *"A professora era muito boa, como eu gostava dela. Foi nesse tempo que eu desejei ser professora. Foi aí que nasceu esse sonho de ser professora"*.

Neide conta que estudou na comunidade até a quarta série, equivalente ao atual 5º ano do Ensino Fundamental, que a primeira professora ficou pouco tempo, logo eles(as) estudaram com outros professores: “Osvaldo não tinha nenhuma formação para dar aula, ainda assim ele dava aula para nós, na quarta série, na casa dele”. Trazendo a lembrança outra problemática nas comunidades rurais: a ausência de professores com licenciatura para ministrar aula. Um cenário que vem sendo rompido por meio do protagonismo dos movimentos sociais, resultando na conquista de programas educacionais e avançando na garantia do direito à educação (Hage, 2014).

Após a quarta série, ela interrompeu os estudos para ir morar na cidade e contribuir com a renda familiar. Castilho (2011) apõe que esta é uma situação recorrente, quando, após esgotadas as possibilidades de estudos na Comunidade, uma vez que naquele tempo a escola oferecia aulas somente até à quarta série, algumas famílias enviavam seus(as) filhos(as) para os centros urbanos, com a expectativa de que continuassem estudando. No entanto, no mais das vezes, esse sonho dificilmente se realizava, as famílias que as recebiam, submetiam-nas ao trabalho forçado, muitas vezes inadequado à idade e estrutura física da criança (Castilho, 2011).

Desse modo, o que as aguardavam/aguardam na cidade era/é apenas solidão, saudade da família, sofrimento e violências:

Nesse período eu precisei ir embora para ajudar na parte financeira, a gente não tinha renda. Nessa época acho que o único dinheiro que entrava na família era vendendo banana, quando vinha o caminhão para comprar, com esse pouco dinheiro minha família comprava o que não se podia plantar: um calçado, uma roupa. Mas como nós éramos muitos, era bem difícil. Foi quando surgiu a possibilidade de eu ir trabalhar de babá em Cuiabá, eu tinha uns 14 anos. Trabalhei um tempo de babá e depois arrumei emprego de doméstica, fui trabalhando, trabalhando e nesse vai e vem de trabalhos eu sempre tive vontade de estudar, de continuar estudando. Mas não conseguia. Nunca deu certo. Eu nunca conseguia, parecia que esse dia nunca ia chegar. A gente sai da comunidade para trabalhar e estudar, mas quando chega lá fora é só trabalhar mesmo.

A narrativa de Neide revela que o sonho da escolarização se tornava cada vez mais longínquo. Ainda assim, ela reunia forças quase sobrenaturais para esperar, para ter fé: *“Mas eu sempre pensava: um dia eu vou estudar, vou ser professora, vou voltar para a minha comunidade e vou ensinar as crianças a ler e escrever.”*

As palavras de Neide desnudam um cenário comum entre as mulheres negras e quilombolas, quando elas reúnem forças quase sobrenaturais (Castilho, 2011), no sentido de pensar caminhos, superar situações adversas e perseguir esperançosamente seus objetivos.

Nestes trilhos elas se descobrem questionadoras e insubmissas, como bem anuncia hooks<sup>32</sup> (2017).

A narrativa de Neide elucida que ela perseguiu este sonho, mas que as circunstâncias da vida a impedia de estudar. Fato que a obrigava a seguir trabalhando. A saída encontrada foi fazer exames do supletivo, por meio do qual concluiu a Educação Básica. Terminado o Ensino Médio, ela ingressou na faculdade.

Quando terminei de fazer as disciplinas do Ensino Médio, meu certificado chegou em novembro e em janeiro eu me matriculei na ITEC, que era uma faculdade privada. Eu fiz a matrícula na ITEC porque meu sonho era fazer pedagogia e não tinha pedagogia na UNEMAT. O professor Dante Gato me orientava para prestar o vestibular para fazer Letras, mas **eu sonhava em ser professora na comunidade e ensinar as crianças a ler, por isso eu queria fazer pedagogia**, me matriculei na itec porque lá tinha o curso de Pedagogia.

De acordo com Neide, ela recebia incentivos para prosseguir os estudos. Tanto dos professores da UNEMAT campus de Tangará da Serra onde ela trabalhou por cinco anos fazendo limpeza, quanto dos professores do Instituto Tangaraense de Educação e Cultura/ITEC, uma instituição privada na qual ela fez a matrícula para cursar Pedagogia “*Os professores eram ótimos, tudo gente boa. Incentivando a gente a estudar*”.

Em sua narrativa, Neide enfatiza o apoio dos professores da UNEMAT, fala sobre o incentivo deles(as), e deixa entrever o importante papel da rede de apoio. Ela também reforça a importância desta rede para seguir acreditando mesmo em meio a situação tão adversa.

Foi um tempo na minha vida que eu fiquei tão triste que eu pensava coisas que nem é bom falar, pensava até em morrer. Mas Deus me ajudou, me deu força para eu continuar. Nesse tempo da faculdade, eu falava: “Deus me ajuda, o Senhor sabe o tanto que eu quero fazer uma faculdade”. Ele não deixou eu me bater. Um dia o professor Dante me pegou chorando no serviço lá na UNEMAT, nunca esqueço esse dia, ele me falou: “sabe quem vai te ajudar a sair dessa? Você mesma! Ergue a cabeça e confia em você. Você vai conseguir!”. Eu fui seguindo e confiando. Nesse tempo eu morava com meu irmão, meus filhos não estavam morando comigo. Foi um tempo terrível, eles precisavam de mim e eu precisava deles. Foi meu pior tempo, porque eu estava longe deles. Mesmo morando na mesma casa que meu irmão eu quase não via ele, eu saía muito cedo para trabalhar e depois para estudar, a gente se desencontrava, só nos finais de semana que a gente se via, mesmo morando na mesma casa. Eu quase não comia, passava fome por falta de tempo para cozinhar, era uma correria. Eu também passava sono. Minha alegria era saber que um dia eu ia terminar a faculdade e voltar para a comunidade ser professora.

<sup>32</sup> bell hooks, escrito em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Sua vasta produção articulava as relações entre o imperialismo econômico, a supremacia branca e o patriarcado, tornando-se referência fundamental para toda produção intelectual voltada a compreensão dos entrelaces entre as dinâmicas de raça, classe e gênero nas práticas culturais, acadêmicas, subjetivas e cotidianas (FGV), Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks>.

Neide traz à cena as dificuldades que enfrentou para acompanhar os estudos na graduação, suas palavras elucidam outras falas, protagonizadas por professores(as) quilombolas, no estado de Mato Grosso, como se pode ver nas pesquisas realizadas por França (2019); Moraes (2018); Santos (2018), Castilho (2008), Oliveira (2017). Neste sentido, além de contar dificuldades Neide também desenha os avanços que fez e as limitações que vivenciou:

Sobre o aprendizado na faculdade, quando eu entrei lá eu senti que precisava melhorar. A minha trajetória foi difícil, eu perdi. Eu fiz supletivo. Muita coisa eu não vi, perdi os conteúdos, eu passei no supletivo, mas eu sei que muita coisa ficou perdida. Eu sei que se eu tivesse estudado diretinho na escola, dia a dia eu teria aprendido mais. Tinha disciplina na faculdade que eu ficava perdida, a Mônica me ajudou muito a entender. Ela fazia os trabalhos comigo. Eu confesso que foi muito difícil, eu pensava: eu não sei nada disso! Eu lia muito, o professor Carlos Edinei dizia para eu ler sem parar, ele me emprestava livro, ele é historiador, me emprestava os livros dele, ele tinha livro publicado. Eu lia. Ele dizia: “você tem que assistir notícias, saber sobre política, tem que ler sobre tudo”, e eu lia. Eu corria atrás. Eu precisava. Eu queria. O professor Sérgio me incentivava, perguntava o tempo todo se eu estava entendendo. A professora Iolanda me ajudava com o português, português era difícil. Os professores se preocupavam comigo e tentavam me ajudar. A Professora Hellen dizia “sem conhecimento político não se vai a lugar algum” Eu buscava livro na biblioteca pública, fiz meu cadastro lá. Aos pouquinhos eu fui abrindo a mente, fui aprendendo. Eu aprendi muito na faculdade. Muito mesmo.

A situação financeira de Neide era penosa e coaduna com as proposições de Cunha (2019) no tocante à falta de recursos básicos para seguir estudando. Ouçamos a voz de Neide:

Eu era a única aluna que não tinha nem um celular nesse tempo, os alunos todos tinham celular digital, o meu era um tijolinho. Eu estudava no meio desse povo. Eu não tinha dinheiro, eu estudava com fome, eu não tinha dinheiro nem para comprar um salgado. O pouco dinheiro que eu conseguia era para comparar as xerox. Mas sempre tem anjos na vida da gente, os professores eram anjos, me ajudaram muito, Geovana foi um anjo, eu amava ela, o professor Carlos Edinei, Desolina, Adílclima, Hellen... Todos os professores me incentivaram a estudar. Eu também tinha duas amigas que estudavam comigo que me ajudaram demais, a Mônica foi um anjo na minha vida, até dinheiro para eu comprar salgado ela me dava. Ela me acompanhava, me dava suporte, me explicava conteúdos que eu não entendia. Ela teve uma trajetória acadêmica mais tranquila que a minha. Minha trajetória foi muito difícil, eu entrei tarde na escola, eu não estudei regularmente, tudo foi difícil. Mônica me ajudava a entender conteúdos que pra mim eram difíceis.

Apesar do desejo de estudar, Neide precisava vencer um obstáculo demasiadamente grande: pagar as mensalidades da graduação. Outros estudos que antecedem esta pesquisa, tais como: Cunha (2019); Campos (2016); Santos (2018), acrescem os desafios dos (as) estudantes quilombolas, os quais englobam aspectos econômicos, sociais, culturais,

pedagógicos e epistemológicos. O sonho de Neide tinha um custo que estava para além de suas possibilidades financeiras:

Nesta época eu morava de aluguel e quando chegou o final do mês para pagar a mensalidade, pagar o aluguel, complicou. Na verdade, no ato da matrícula eu tinha que pagar a matrícula e a primeira mensalidade, coisa que eu não fiz. Só paguei a matrícula, então no final do mês eu já tinha que pagar duas mensalidades. Foi quando eu me dei conta de que era impossível. Aí Mundo Caiu! Eu tinha tanta vontade de estudar, por isso fiz a matrícula. Eles me chamaram na diretoria para falar das parcelas e eu não tinha como pagar. Foi tão difícil, eu chorava. Falei que não tinha condições de pagar, que eu recebia um salário-mínimo, mas que eu queria muito estudar. Foi então que a secretaria chamou a coordenadora, fiquei muito insegura, mas quando a coordenadora chegou, ela era a professora Geovana, meu coração ficou aliviado. Eu conhecia a Geovana da UNEMAT, ela era professora lá e me conhecia, sabia que eu trabalhava na limpeza lá. Sabia das minhas dificuldades, os professores da UNEMAT sempre me apoiaram para eu estudar. Quando Geovana me viu fez uma festa, falou “que bom que você está aqui estudando!” Eu contei a ela a minha situação, ela disse: “Eu não sei como te ajudar, não sei como fazer, eu não te prometo nada, mas você não vai parar de estudar, eu vou ver o que eu faço, eu vou conversar aqui ver o que pode ser feito”, tirou um fardo de cem quilos das minhas costas fiquei com muita esperança.

Neide conta como o FIES influenciou sua permanência na graduação e também faz lembrar a relevância da Lei nº 12.711/2012, como uma conquista dos Movimentos Sociais, para o ingresso na Universidade.

Fui chamada novamente na diretoria da faculdade, o diretor me explicou que eu tinha direito a fazer o FIES, que era um financiamento do governo, mas que a ITEC não tinha convênio com o FIES. Ele me explicou certinho, que era direito meu, ele era advogado e me explicou bem direitinho, eu fiquei prestando atenção no que ele explicava. Ele disse: “como você é baixa renda esse é um direito seu, mas como a faculdade não tem convênio a gente vai te dar uma bolsa integral e você vai poder estudar, a gente tem obrigação de dar a bolsa. É um direito seu” Eu guardei estas palavras, guardei bem guardado dentro de mim.

Por dois anos ela estudou com uma bolsa de estudos integral, mas depois deste período, a Instituição onde ela cursava a graduação trocou de dono e a situação dela ficou comprometida. Contudo, Neide não se intimidou:

O novo dono me chamou lá e me disse que não podia me dar a bolsa, que ele não podia fazer caridade, que se fizesse pra mim tinha que fazer para os outros. Foi nessa hora que eu lembrei das palavras que o doutor Adauto falou no dia que me deu a bolsa. Então eu falei assim para o novo dono: eu sei que o senhor não sabe nada da minha vida, que o senhor não me conhece. Mas eu sei que eu tenho direito de fazer o FIES porque eu sou baixa renda, então eu quero fazer o FIES. Ele ficou pensando e disse que ia se informar. Passou uns dias ele me chamou e disse que tinha feito as consultas e ele não podia dar a bolsa integral mas que daria 50% da bolsa. Os outros cinquenta por cento ainda ficavam 200 reais, e eu não tinha como pagar os duzentos reais. Eu não tinha mesmo de onde tirar, e eu não podia parar de estudar. Então eu fui lá de novo. E eu disse, eu não tenho como pagar os duzentos reais, então eu

quero financiar aqui pela faculdade, se vocês não podem fazer o Fies, então faça um financiamento comigo e quando eu terminar a faculdade eu começo a trabalhar de professora e eu pago. E assim eu consegui terminar a faculdade.

Na narrativa de Neide observamos a mulher quilombola que se reinventa, que levanta e vai à luta, que reúne forças para superar os desafios que lhe são impostos na caminhada. A mulher determinada que sabe onde quer chegar, mas que não esquece de onde partiu, sabe de sua classe social e que precisa lutar mais, caminhar mais para chegar, levantar mais cedo.

Quando eu estava concluindo a faculdade no dia da festa do bota fora, cada pessoa ganhou uma faixa, tinha a de mais namorada; a jornalista, que sabia de todas as notícias e assim ia. Eu ganhei a de “mais determinada” eu tinha determinação, tinha muita vontade, eu pensava “eu tenho que fazer, vou ser professora, vou ficar com meus filhos, vou ensinar as crianças da comunidade a ler”.

Neide também conta das privações, das dores do caminho e da solidão. Fala sobretudo da vontade de vencer, de cabeça erguida e olhos adiante:

Minha situação financeira era difícil, eu não fiz formatura, eu não tinha condição de pagar todo mês aquela quantia que tinha que pagar para a formatura, eu não fiz anel de formatura. A única coisa que eu consegui fazer foi pagar o dinheiro para colocar o meu nome na placa dos formandos. Eu coleí grau sozinha, minha família não pode ir, ninguém da minha família não pode ir, nem minha irmã nem meu irmão, então só estava eu, o diretor e a mulher dele. Eles tiraram umas fotos de mim.

A professora fala da alegria de concluir a graduação, de voltar para a comunidade e atuar como professora, era o sonho se realizando, a recompensa pelo sacrifício, pela luta.

Depois da formatura voltei para a comunidade e assumi minha primeira turma. Foi uma alegria enorme. aquele ano eu trabalhei para pagar as mensalidades.

As palavras de Neide são reveladoras da trajetória dos discentes quilombolas no Brasil que ao se lançarem ao Ensino Superior têm enfrentado múltiplas adversidades, embora também demonstrem que apesar das dificuldades eles(as) inauguram outros jeitos de fazer ciência, de se posicionar enquanto sujeitos políticos e críticos.

### **6.2.2 Maria Lourença Davina da Costa: Histórias de vida, trajetória profissional e formação para a docência**

A professora Maria Lourença Davina da Costa, graduada em pedagogia, tem especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ambas em instituições privadas.

Participa do Comitê Popular do Rio Jauquara, uma iniciativa que busca defender o Rio da instalação de uma usina hidrelétrica. Ela participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola / Gepeq-UFMT. É Membro do Núcleo de Educação e Diversidade-NEED/UNEMAT; também é membro do Coletivo da Terra.

Ela é contratada temporariamente pela Rede de Educação Municipal de Barra do Bugres-MT, com carga horária de 20 horas semanais. Diferentemente da Rede Estadual, a Rede Municipal não paga Horas-atividade para os professores o que implica que o tempo dedicado pela professora ao planejamento; elaboração e correção de atividades e avaliações; participação de formações; preenchimento de diário de classe entre outras atividades pertinentes à função de professora não são remunerados. Neste ano ela ministra aula para uma turma multisseriada formada por estudantes do Pré I e II e para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

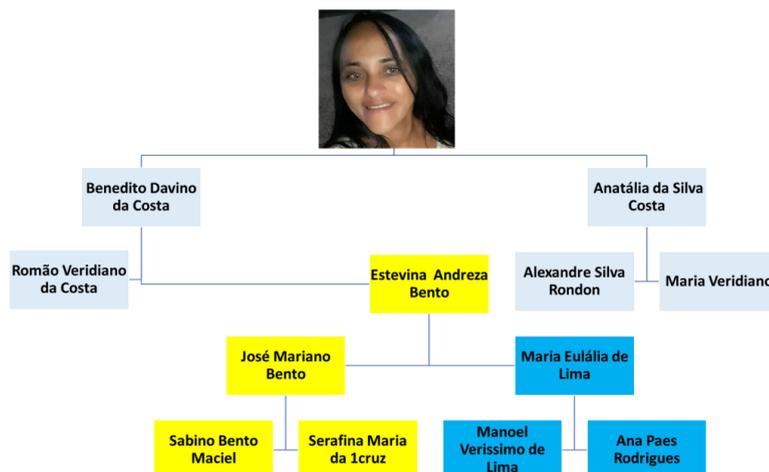
Maria Lourença se auto identifica como negra e quilombola, “nascida e criada” na Comunidade Quilombola São José do Baixio, onde mora numa residência próxima à escola. Ela é separada e mãe de três filhos. Também é avó de uma menina, a pequena Ana Júlia.

Eu me considero quilombola, eu acho que a gente pode mudar para qualquer lugar, mas eu acho que aqui é onde a gente enterrou o umbigo como eu falo. Eu mesma nasci aqui onde eu moro a gente nunca deve esconder a nossa origem eu posso andar pelo mundo inteiro mas eu sou quilombola Eu tenho orgulho aqui do meu sítio da minha comunidade.

A construção da identidade quilombola delineada por Maria Lourença coaduna com Candau(2003) para quem a interculturalidade crítica “Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social” (Candau, 2003, p. 33).

A professora quilombola nasceu em 10 de agosto de 1977, na Comunidade Quilombola São José do Baixio, uma das cinco Comunidades do Território Quilombola Vão Grande. Os pais de Maria Lourença são Benedito Davino da Costa e de Anatalia da Silva Costa, seus avós paternos são: Romão Verdiano da Costa, seus avós maternos são Alexandre Silva Rondon e Maria Valeriano, seus bisavós paternos são e José Mariano Bento (Patrono da Escola) e Maria Eulália de Lima, seus tataravós paternos são: Sabino Maciel, Serafina Maria da Cruz, Manoel Verissimo de Lima e Ana Paes Rodrigues. Maria Lourença é descendente dos primeiros habitantes que formaram núcleos das comunidades Baixio, Camarinha e Morro Redondo no Território Vão Grande.

Imagem 56 – Organograma Professora Maria Lourença



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Maria Lourença conta que quando ela era ainda pequena sua família a mandou para a casa da avó no centro urbano, devido a ausência de escola na comunidade quilombola no período de sua infância, e fala do tempo em que ficou sem estudar, uma realidade vivenciada por muitas crianças quilombolas no Brasil.

Aos sete anos de idade fui morar com minha avó, que morava em Barra do Bugres [...] Estudei o primeiro e o segundo ano neste barracão, depois eu fui para a escola Alfredo José da Silva lá eu estudei o terceiro, o quarto e o quinto ano, então parei de estudar, não me lembro muito bem quanto tempo eu fiquei sem estudar.

A professora conta que foi morar em Cuiabá para trabalhar e estudar, mas que no entanto, não conseguiu estudar e acabou se casando e engravidando, ainda muito jovem. A história de vida de Maria assemelha-se à história de vida de outras professoras quilombolas, que tiveram a infância e a juventude permeadas por pobreza, trabalho infantil e casamento precoce.

Neste período de tempo fui embora para Cuiabá, trabalhei com minha tia, trabalhei como empregada doméstica, larguei a família aqui na comunidade e fui para lá. Por lá, me envolvi com o pai dos meus filhos, casei. Mas ele não me deixava estudar. Assim que me casei, engravidei do meu filho mais velho.

Lora, como é conhecida na comunidade, conta os obstáculos impostos na sua trajetória, de como precisou trabalhar e estudar e de como seus estudos foram muitas vezes interrompidos, pois o trabalho precisava ser a prioridade. Essa é uma realidade vivenciada por outros(as) estudantes em situação de vulnerabilidade social como os remanescentes de quilombolas, que tendem a abandonar os cursos frente a necessidade de trabalhar.

Tempos depois, eu voltei para Barra do Bugres e comecei a estudar de novo, fiz até a oitava série e parei de novo de ir na escola, 2 meses depois a professora foi na minha casa, insistiu e eu voltei. Foi nesse momento que eu coloquei na cabeça que eu ia terminar, que eu ia fazer uma faculdade. Porque era meu sonho fazer uma faculdade. Então eu voltei e terminei o segundo ano na Barra. Eu trabalhava e estudava. Eu trabalhei durante esse tempo todo, 10 anos na casa de pessoas como empregada doméstica. Depois eu me separei, porque não deu mais certo a nossa convivência, então nos separamos.

Após a separação ela se torna a única responsável pelos três filhos e assume uma responsabilidade ainda maior: “ser pai e mãe dos seus filhos”. González (1982) ao analisar o papel das mulheres na sociedade brasileira aponta estas mulheres negras e anônimas, como sendo o principal amparo de suas famílias e um alento a ser seguido, pois “com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos á luta pelo nosso povo” (Gonzalez, 1982, p. 104).

Nesse tempo eu fui pai e mãe dos meus filhos, porque separei do meu esposo de 2009, de lá para cá eu sou pai e mãe dos meus filhos de três filhos. Meu último filho Gabriel nasceu com deficiência e até hoje tenho que correr no médico sou eu quem cuido e trabalho sempre pela sobrevivência deles, tenho o apoio do meu pai e da minha família e estou aí graças a Deus.

Ela explica que a saúde do filho caçula, foi um dos maiores desafios que ela enfrentou, sem recursos financeiros para custear as despesas médicas e enfatiza o papel do SUS para conseguir transpor as dificuldades:

Assim que eu ganhei ele a doutora falou: seu filho tem deficiência essa deficiência tem que fazer cirurgia porque não tem como viver. Ela diagnosticou na Barra e mandou ele para Cuiabá rapidão e de Cuiabá foi para o Paraná e conseguiu fazer a cirurgia. Ele nasceu com a veia do coração invertida não tinha como viver chegou em Cuiabá para incubar, ele chegou quase morrendo em Cuiabá. Ele fez a cirurgia com 28 dias, ficou 2 meses na UTI sem vir para casa. O Estado pagou tudo, o SUS é muito importante. Fui para um hospital particular no Paraná, o Estado que pagou. Foram 2 meses na UTI. Foi uma experiência de vida que só Deus para ter misericórdia. Até hoje eu faço acompanhamento com ele em Cuiabá.

Maria Lourença conta que só conseguiu terminar o Ensino Médio tempos depois quando estava trabalhando na escola José Mariano Bento, no setor da limpeza. Ela explica que neste tempo a comunidade tinha conquistado a escola quilombola, na qual era ofertada da educação Infantil ao Ensino Médio.

Eu já trabalhava aqui na escola José Mariano Bento, aqui na escola eu entrei trabalhando quando a diretora era Dinalva. Ela me inscreveu, eu passei, era contagem de pontos e eu comecei a trabalhar em 2010 e até hoje eu estou aqui na escola.

Concluído o Ensino Médio, logo Maria Lourença se inscreve na faculdade, contudo não demora para ela ver seus planos novamente interrompidos devido aos muitos desafios para acessar a faculdade, obrigando-a a trocar de curso devido a distância:

Logo já ingressei na faculdade, numa faculdade privada a UNIP, pela Barra do Bugres. Mas eu vi que estava muito difícil para mim porque às vezes tinha que ir fazer provas em Tangará da Serra estava sendo muito difícil, ainda assim, eu fiz dois anos. Neste tempo abriu uma faculdade de Pedagogia aqui na Barra do Bugres, então eu tranquei a faculdade de história pela UNIP e comecei a de pedagogia em Barra do Bugres.

Apesar de trocar de faculdade para ficar mais perto de casa, a distância entre a comunidade e o polo da faculdade ainda era assustadora, de modo que cursar a graduação era muito complicado, coadunando com Castilho (2011, p. 161), “[...] à distância e à falta de condução adequada somam-se outros desestimulantes para que os alunos quilombolas continuem a frequentar a escola”.

Quando eu iniciei minha faculdade em 2016, minha trajetória foi muito difícil. No começo tinha o ônibus que trazia e levava os professores, isso me ajudava, eu ia para a cidade com eles, no ônibus, para fazer as provas, assistir as aulas, e depois voltava com eles, no dia seguinte pela manhã, bem de madrugada. Era difícil, mas era bom pois eu ia e vinha com eles, depois ficou muito pior, pois tiraram o ônibus que transportava os professores e eles tinham que ficar a semana toda aqui e eu não tinha mais como ir fazer faculdade. A situação piorou muito, eu dependia de transporte, meus irmãos muitas vezes me levaram para a cidade. Era uma trajetória de 150 quilômetros de ida e volta, foram tempos difíceis. Eu consegui uma moto, mas não tinha documento para chegar até a Barra. Até que eu consegui comprar minha Biz, foi aí que a vida melhorou. Eu trabalhava até 11 horas, pegava a moto e ia para a Barra do Bugres estudar, há 75 quilômetros, fazer a minha faculdade. Tinha dias de sair com chuva e chegar com chuva. Um dia, quando eu já estava no terceiro semestre, cheguei toda molhada, a professora me esperando na porta, eu falei para professora: “Márcia, Eu acho que eu vou desistir, não aguento mais essa caminhada, quando não é sol, é poeira, é chuva... Toda semana. Olha, eu acho que eu fui lá na escola mais do que quem mora lá dentro da cidade. A professora falou “não, Maria. Você já está no 3º semestre mas um pouco já terminou. Você vai ver quanto que vai valer a pena, lá na sua colação de grau você vai lembrar de todos os dias que você fez essa trajetória.”

Além da distância, Maria Lourença enfrentava outros desafios para cursar a faculdade, como por exemplo a ausência de internet na comunidade. A ausência de internet nas comunidades quilombolas ainda é uma realidade constante. No que toca ao acesso à tecnologias digitais e internet, no contexto educacional Venturini et al (2021) apõe que além das desigualdades de raça e classe, a compreensão das desigualdades educacionais, envolve

outros aspectos importantes como a estrutura domiciliar e de acesso a equipamentos que viabilizem o estudo a distância.

Por conta da falta de internet aqui na comunidade, tinha que me deslocar até três vezes na semana para Barra do Bugres para fazer prova online, isso foi o maior desafio para mim ter que ir até três vezes na semana para não perder prova online. Eu continuei nessa peleja, indo e vindo. Eu coloquei na minha cabeça assim: hoje eu estou começando, um dia eu vou terminar e esse dia vai ser o final da minha faculdade”. No último dia da faculdade eu lembrei disso: “eu estou começando mas um dia vai ter o final dessa faculdade”. No último dia que eu fui na aula eu falei: “meu Deus eu consegui!”

Maria Lourença também enfatiza o importante papel de incentivo que seus familiares tiveram em sua trajetória. Com relação a rede de apoio, Cunha e Amaral (2022, p. 262) aduzem que a permanência dos estudantes negros “é marcada por estratégias coletivas, de ajuda financeira e emocional, onde a família, a comunidade, os amigos e os estudantes oriundos da mesma política de acesso assumem uma importância vital para a permanência e finalização da graduação”.

Tem oração de vários familiares meus, nessa trajetória de vida às vezes a gente até se emociona, mas é porque não é fácil. Minha família ficou muito contente com minha faculdade. Quando eu recebi o primeiro salário de professora minha família ficou muito alegre, o salário lá em cima comparado com os outros salários que eu recebia. Eles diziam que eu deveria ficar alegre, mas eu sou uma pessoa muito simples, fico na minha. É meu jeito.

Maria Lourença conta de sua trajetória na escola José Mariano Bento e de sua ascensão a função de professora. Sobre este assunto, Castilho e Pereira (2018) compreende que quando as mulheres negras se dedicarem ao magistério, assumem uma postura irreverente, rompendo locais pré-estabelecidos. Nesta mesma direção Gomes (2018, p.115) acresce que ocupar profissionalmente esse espaço “É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente”.

Comecei a trabalhar aqui varrendo limpando a escola, fiquei uns três anos, depois fui para cozinha, mas quatro ou cinco anos, depois fui para TDI, agora para professora [...] eu sei que eu tive oportunidades que o outro ainda não teve, que quando ele tiver também vai conseguir. Em 2019 terminei a minha faculdade. Em 2020 eu não me inscrevi para dar aula, trabalhei como TDI do meu filho, em 2021 pelo Estado como professora e agora em 2022 não consegui pelo Estado, mas passei no seletivo do Município e estou trabalhando como professora.

Ela enfatiza o processo seletivo do Estado para atribuição de aulas aos contratados e fala sobre a necessidade de seletivos específicos para os(as) professores quilombolas. A

ausência de concursos públicos específicos, tal como já foi abordado na subseção 2.1 desta pesquisa, é uma das principais pautas de reivindicação dos educadores quilombolas. Uma pauta que não se limita às fronteiras Mato Grossenses e alcança outras comunidades quilombolas no Brasil.

Sinceramente eu fiquei tão triste com a Seduc. Por que eu sou uma quilombola, sou moradora aqui na comunidade, eu lutei muito para ter minha faculdade. Então eu e Neide, que também é professora quilombola, nós deveríamos ter assumido as aulas primeiro, deveria ter seletivo ou concurso específico só para os quilombolas e não foi assim. Eu mandei vários e-mails para Seduc mas ninguém me respondeu, não tive apoio nenhum. Eu fiquei muito decepcionada com a SEDUC não porque eu não tive êxito, mas por que não nem responderam. Não tive resposta até hoje.

Maria Lourença explica que apesar de não ter assumido aulas pelo Estado ela fez o processo seletivo do município e assumiu aulas por ele,

Depois eu fiz o seletivo da Barra e eu tirei em segundo lugar. Maria Helena que ficou em primeiro lugar mas ela cedeu a vaga para mim pois era só uma vaga. Ela cedeu a vaga e pegou mais aulas pelo Estado aqui.

A narrativa da professora Maria Lourença permite entrever a escolarização como principal estratégia de superação utilizada pela professora a fim de ocupar um lugar de reconhecimento perante a sociedade que, por vezes, submete as mulheres quilombolas a incorporar discursos hegemônicos como único meio para emancipação, mas que, ao perceberem o seu poderio e força, podem driblar as diversas imposições colonialista/racista e criar práticas feministas que garantam não só o seu crescimento pessoal, mas conquistas coletivas, e visibilidade da sua categoria diante tanto da sua comunidade, quanto da sociedade envolvente, Carvalho e Castilho (2022).

### **6.2.3 Maria Helena Dias Tavares: histórias de vida, trajetória profissional e formação para a docência**

A professora Maria Helena Dias Tavares, cursou graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso; é Militante, professora, palestrante e pesquisadora. Ela também é Membro provisória da Coordenação Executiva das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Mato Grosso. É Coordenadora Estadual das Comunidades Negras Rurais Quilombolas/CONAQ.

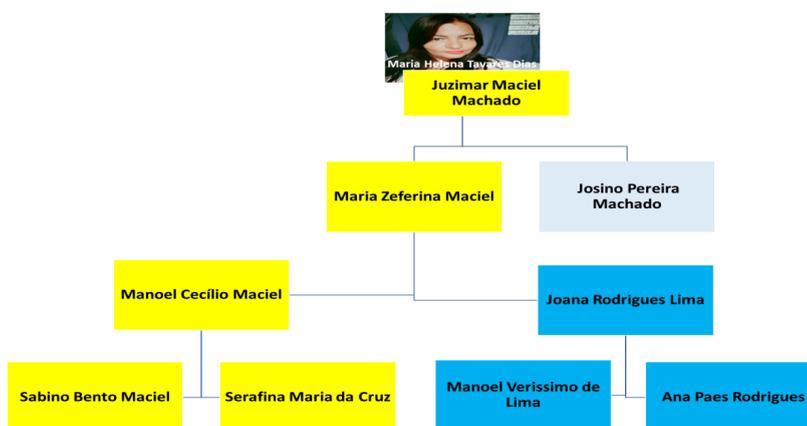
Participa como suplente no Conselho das Ações Afirmativas da UFMT e atua na Associação de Moradores da Comunidade Quilombola Camarinha, uma das cinco

comunidades que integra o Território Quilombola Vão Grande. Participa do Comitê Popular do Rio Jauquara e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola/GEPEQ-UFMT. É Membro do Núcleo de Educação e Diversidade NEED/UNEMAT; membra do Coletivo da Terra. Atua como pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação/Nepre-UFMT.

Maria Helena é contratada temporariamente pela Rede Estadual de Educação. Neste ano, sua carga horária de trabalho docente é de 37 horas semanais, das quais  $\frac{2}{3}$  são executadas em sala de aula com os(as) estudantes e  $\frac{1}{3}$  é destinada a “hora atividade”. Neste ano de 2022, ela ministra aulas de geografia, filosofia, sociologia e na área de Ciências e Saberes. Como a escola só tem duas turmas para atribuição de professores pedagogos, a professora atribuiu aulas de outras disciplinas.

Maria Helena Tavares Dias, nascida no dia 04 de novembro de 1971, se auto identifica como negra e quilombola, ela explica que mesmo não sendo natural do Território Vão Grande, ela se construiu identitariamente como quilombola por ter casado com um dos descendentes dos primeiros habitantes do lugar e ter construído sua família em Vão Grande. Maria Helena é viúva de Juzimar Maciel Machado, cujos pais são Josino Pereira Machado e Maria Zeferina Machado, os avós maternos são Manoel Cecílio Maciel e Joana Rodrigues Maciel e seus bisavós maternos são Sabino Maciel, Serafina Maria da Cruz, Manoel Verissimo de Lima e Ana Paes Rodrigues. Desse modo, a família de Maria Helena e Juzimar, constituída por duas filhas, cinco netas e dois netos. É descendente dos primeiros habitantes que formam as comunidades do Território Quilombola Vão Grande.

Imagem 57 – Organograma Professora Maria Helena



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

A professora Maria Helena, cresceu na capital, Cuiabá. Relata que apesar de ter acesso a escola, devido a situação financeira da família enfrentou dificuldades para estudar. As palavras de Maria Helena, trazem uma discussão importante, a de que os estudantes negros de modo geral, precisam enfrentar muitos obstáculos para frequentar a escola, e de modo particular, no caso dos estudantes negros e quilombolas esta situação é ainda mais profunda, pois a estes são somadas outras mazelas, tais como a distância entre suas casa e as escolas.

A minha trajetória escolar se deu em Cuiabá, minha cidade de nascimento, onde eu fiz o primário. Naquela época comecei a estudar com dois anos de atraso porque eu tinha bronquite asmática e impossibilitava de ter começado a minha trajetória no prazo com a idade certa. Fiz o Fundamental na mesma escola onde concluí o ensino médio com 18 anos. Minha trajetória, até onde consigo lembrar, era de dificuldade, dificuldade dos meus pais em comprar o uniforme escolar, sapato... Porque a escola naquela época exigia uniforme, sapato com meia e os livros. Não tinha livros gratuito naquela época eu sempre recordo que eu era a última a ter o livro na sala de aula, porque o meu pai juntava dinheiro e entregava para minha mãe, ela não conseguia comprar todos os livros de uma vez só, então eu demorava quase dois, três meses para eu ter todos os livros que a escola exigia. Está muito bem gravado na minha cabeça porque eu sempre usava o livro de um colega, sempre sentava junto, para poder estudar porque eu não conseguia ter todos os livros de uma vez só.

Após a conclusão do Ensino Médio ela se casou com Juzimar, cujos pais eram do Território Quilombola Vão Grande, após o casamento mudaram para a comunidade Morro Redondo, onde nasceram suas filhas.

Nós tínhamos esse sonho de morar no campo, ele gostava e eu também, então nunca foi pelo lado financeiro, sempre foi pelo estilo de vida, a vida no campo. Nós queríamos que as meninas crescessem nesse espaço com toda essa beleza da comunidade. Vimos para Vão Grande, que era terra da família dele.

Ela conta como foi sua inserção na escola e situa os fatores que historicamente contribuíram para a construção da sua identidade quilombola, explicitando como se tornou professora:

No começo só ele trabalhava e um tempo depois, acho que dois anos depois, eu consegui uma vaga na escola só com o ensino médio para dar aula em uma escolinha na comunidade Camarinha, era a turma do segundo ano. As crianças eram também nossa família, uma relação bonita, logo me apaixonei pela escola.

Maria Helena conta que somente depois que começou a atuar como professora surgiu a oportunidade de cursar a faculdade por meio do Núcleo de educação aberta e a distância/NEAD. Almeida (2002) revela que as mulheres negras têm menos acesso à educação, que estudam por menos tempo, são também as que menos acessam o ensino

superior e as que mais desistem de estudar devido a múltiplos fatores que desfavorecem a conclusão dos estudos.

Quando descobrimos sobre um vestibular que estava aberto para fazer pedagogia a distância, nós logo nos inscrevemos. Nós não tínhamos ainda a graduação e o bom foi que nós três aqui eu, a professora Lucimara e a professora Dinalva nós conseguimos nota para ser aprovadas. Fomos aprovadas no vestibular do Nead para educação infantil só depois que nós terminamos a graduação que foi incluído no nosso currículo as séries iniciais, pois a princípio era só educação infantil, e depois, quase no final, aumentou um pouco os conteúdos, as disciplinas na grade e nós nos tornamos professoras das séries iniciais também.

Ela explica os caminhos que trilhou para cursar a Pedagogia a distância pelo NEAD. A Distância/EAD vem ganhando espaço como um fenômeno importante na discussão de democratização do ensino superior, que no setor público, através da UAB – Universidade Aberta do Brasil, veio ocupando espaço e expandindo o ensino superior nos confins do Brasil.

A Educação à Distância aqui para a gente, eu, Dinalva e Lucimara era algo novo. Tinha que estudar em casa e também ir ao núcleo. Nosso núcleo era Barra do Bugres e Diamantino, onde era o centro do NEAD. Para nós, o acesso ao Núcleo era um desafio, porque nenhuma de nós três tínhamos transporte nessa época. Então nós dependíamos do carro da prefeitura, nós dependíamos de carona, dependíamos da ajuda de alguém para sair da comunidade e chegar no Polo. No dia de estar no Polo, em Barra do Bugres, nós tínhamos que ir de qualquer jeito, porque não podíamos ficar atrasadas, senão a gente podia não concluir a graduação.

Maria Helena conta que o cuidado com as filhas também era um desafio que se somava a outros, para conseguir cursar a graduação. As considerações de professora quilombola coadunam com a pesquisa realizada por Cunha e Amaral (2022, p.262) para os quais “Equilibrar as tensas relações entre criar os filhos, manter um casamento, trabalhar e ser estudante universitária, constitui-se como o desafio da experiência existencial de ser mulher, pobre, negra, quilombola e estudante”.

Na época as minhas meninas, minhas filhas, eram bem pequenas ainda, uma com 6 e a outra com 7 anos. Eu tinha que ir e deixar elas, era uma grande preocupação, a gente está no espaço do Campo, aqui é tranquilo, mas tem animais peçonhentos, tem outros animais também que poderiam atacar, a gente não sabe quem pode passar na estrada... Deixar elas era uma dificuldade bem grande para mim, porque eu não conseguia me concentrar nos estudos pensando nas minhas filhas que eu ficavam em casa. Tinha que deixar porque a gente ia de carona, não tinha como levar. A rotina do estudo a distância também era nova. [...] Além de estudar a gente trabalhava fora, não podíamos nos dedicar só ao estudo. Eu, Lucimara e Dinalva já trabalhávamos fora cada uma de nós três já tinha uma sala de aula a minha era na Camarinha e a escola ficava a 10 km distante de casa, então eu ia com minhas filhas nessa época a

gente conseguiu comprar uma moto mas quando eu comecei a lecionar o primeiro ano eu ia de bicicleta com minhas filhas carregando as duas.

Neste sentido, Santos (2008, p.73) aduz que “na busca por condições de permanecer materialmente na Universidade, alguns estudantes, podem também, abrir mão de vivenciar a universidade em sua plenitude para poder trabalhar e essa escolha tem impactos na permanência simbólica” trazendo consequências diretas no desempenho dos(as) estudantes.

Para fazer a faculdade era um desafio constante, 15 dias em 15 dias tínhamos que levar as atividades realizadas para nossos orientadores, no caso a minha orientadora, fora algumas atividades Extra que as orientadoras passam para a gente fazer. Fazíamos pesquisa, depois tínhamos que transformar a pesquisa em artigo e ir apresentar em Diamantino. Às vezes a gente reprovava e tinha que refazer algumas partes que não ficaram tão boas, mas isso para a gente já era normal porque a gente sabia que estava no processo de aprendizagem, mas preferia ter que refazer e aprender do que passar sem aprender. Então a preocupação minha, da Lucimar e da Dinalva era sempre aprender, nunca alguém nos passar, porque a gente mora no campo ou porque a gente tem dificuldade para chegar no polo ou isso aquilo.

A situação financeira e os custos para o acesso e a estadia no polo também se constituíam grandes entraves para cursar a graduação, acarretando sentimentos de angústia, ocasionados por fatores econômicos.

Nós tínhamos muitas dificuldades, tínhamos mais gastos, com a distância, com o almoço, a gente retornava mais tarde para casa, nossa era bem maior em relação às outras acadêmicas, a gente sempre estava em desvantagem Mas isso nunca nos desanimou, muito pelo contrário, hoje a gente percebe que toda essa dificuldade serviu para nos fortalecer, porque foi através dessa formação, dessa formação intelectual e humana que hoje eu já tomei gosto pela leitura.

Maria Helena traz à cena uma discussão importante de que nas comunidades quilombolas a escolha da graduação nem sempre é uma opção, na maioria das vezes existe uma única opção, como foi o caso dela. A opção era cursar Pedagogia, e elas abraçaram a oportunidade, pois as oportunidades para a população quilombola não aparecem todo dia.

A pedagogia era a única opção de graduação gratuita, então não tinha outra escolha a não ser fazer o vestibular para pedagogia, ainda que nós quiséssemos outra, mas naquele momento era ou esse ou nenhum então nós optamos por fazer a graduação em pedagogia. E depois de algum tempo, já trabalhando em sala de aula, percebemos o quanto essa decisão veio a contribuir para nossa formação, principalmente porque as disciplinas elas contribuíram no sentido de fortalecer o que a gente já vinha trabalhando em sala de aula, percebesse que essa formação também contribui para a formação de nossos alunos. Nossa formação é na Educação Infantil também. Eu, Dinalva e Lucimara, a gente como era muito próxima, a gente tentava trabalhar por meio dessa percepção de vida do cotidiano, tão presente em nossas vidas, na vida dos nossos filhos, a gente tentava transmitir na escola também.

Ela explica que a graduação foi de fundamental importância para ela perceber as desigualdades sociais e para a sua construção identitária. A narrativa da professora dialoga com Freire (1992), quando ele diz que ninguém nasce pronto, que a gente vai se fazendo aos poucos, nas práticas sociais das quais tomamos partes, assim as palavras de Maria Helena permitem entrever que ela vai se fazendo aos poucos, tanto como professora quanto como quilombola e militante.

As leituras na faculdade nos ajudaram a perceber a desigualdade, coisa que para gente era um olhar que às vezes passava despercebido, mas com essas disciplinas nós fomos estudando e percebendo que o que explicava nas disciplinas era o nosso cotidiano. A gente conseguiu entender essa desigualdade que os autores falavam, coisas que tinham na cidade e não tinha lá de escola da zona rural o porquê não tinha energia, não tinha estrada, o transporte era sempre precário... A gente ia percebendo, entendendo... Eu pensava que nossos alunos tinham que se preparar para disputar uma vaga de vestibular, mas como, como ele iria disputar a vaga na universidade pública com o aluno que estudou em escola particular que teve acesso a todos os professores formados na área, que teve acesso a todos os materiais escolares que possibilita a eles absorver bem a disciplina. Como nossos alunos que estavam no campo, que tinha que acordar de madrugada para chegar em sala de aula, com professor que na maioria das vezes nem formado era na área. Porque não tinha um professor formado na área, não tinha nenhum professor formado. A gente percebeu que precisava lutar para fazer faculdade, para mudar a vida, a história.

Maria Helena explica como deram início a luta pela implantação da escola quilombola, que era preciso explicar o que era uma escola quilombola, convencer da necessidade. Ela explica que já avançaram muito, mas que ainda assim é preciso continuar avançando. “Muitas coisas mudaram, em muitas coisas houve melhora, mas mesmo assim ainda existe essa realidade”:

Todas as vezes que a gente ia na secretaria, como professora, a gente sempre falava, tentar explicar para eles, que a realidade aqui era diferente. Eles diziam “ diferente porque?” e a gente falava: é diferente porque nós não temos acesso aos mesmos direitos, nossos alunos não são incluídos, igual os outros são. Então nós queremos que vocês façam alguma coisa, que vocês pensem para uma realidade que não é essa realidade da cidade mas a realidade do campo, onde falta Estrada, o ônibus quebra o tempo todo; a distância da escola, pensem que eles precisam se alimentar, principalmente na escola, porque às vezes em casa não tem suficiente, pensem o contexto que eles vivem.

A narrativa de Maria Helena permite entrever seu processo de aquilombamento, após o casamento com Juzimar e a mudança da capital para o Território Quilombola Vão Grande, sua narrativa discorre sobre os eventos que se somaram para ela construir uma identidade quilombola, e ir se construindo enquanto mulher negra, professora e militante. Sua voz dialoga com Souza (2008, p. 13) para a qual o movimento de aquilombar-se, significa lutar

pela garantia da sobrevivência física, social e cultural, “Abarca uma dimensão secular de resistência e luta dos africanos e seus descendentes”

#### **6.2.4 Eliene Pedroza: Histórias de vida, trajetória profissional e formação para a docência**

A professora Eliene Pedroza, graduada em pedagogia, tem especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ambas cursadas em instituições privadas. É Membro do Núcleo de Educação e Diversidade-NEED/UNEMAT; também é membra do Coletivo da Terra; e, participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola/GEPEQ/UFMT.

Ela é contratada temporariamente pela Rede de Educação Estadual de Ensino, com carga horária de 30 horas semanais, das quais 10 estão destinadas a Hora-atividade. Neste ano de 2022 ela ministra aulas de articulação, sala que recebe os (as ) estudantes que enfrentam desafios de aprendizagem.

Eliene se auto identifica como negra. Ela explica que se considera uma professora quilombada, devido a sua vivência no Território Quilombola Vão Grande, no qual leciona há mais de uma década na Escola José Mariano Bento.

Eu comecei a dar aula aqui em Vão Grande em 2012. Terminei minha faculdade em 2011 e em 2012 eu fui chamada para cá pelo seletivo do Estado. Primeiro eu vim conhecer a comunidade. Eu já tinha atuado na cidade substituindo professores, ficava três, quatro meses na sala por que era só substituição. Quando eu cheguei aqui eu vi que era diferente. Eu peguei a sala da EJA foi uma experiência boa, eu aprendi mais com eles do que eles comigo.

Eliene cresceu na zona rural, e também teve uma trajetória escolar atropelada pelas dificuldades impostas aos estudantes que moram nas comunidades rurais e se atrevem a estudar, que insistem em romper as cercas do latifúndio do saber. Os obstáculos se amontoam na trajetória e muitos são obrigados, pelas circunstâncias, a desistir da caminhada. Os índices de analfabetismo no Território quilombola Vão Grande são provas disto.

Eu comecei a estudar com meus 6 anos fui direto para escola que agora é Alfredo José da Silva, eu morava na chácara e eu vinha com as minhas irmãs para estudar, era muito difícil, mesmo assim eu estudei até o quinto ano e parei porque minha mãe pediu para eu ajudar a minha irmã a cuidar dos meus sobrinhos.

Eliene explica que depois de dois anos sem estudar ela mudou para a cidade a fim de trabalhar e estudar. Contudo, ela novamente esbarra nas dificuldades, na necessidade de trabalhar, de modo que a escolarização vai sendo adiada, porque a fome grita mais alto, é mais urgente, mais sentida e mais profunda. A fome é uma dor insuportável, inadiável. Como bem diz, Carolina Maria de Jesus em “o quarto de despejo”. Assim, os estudantes se apartam dos livros, ainda que a contragosto, ainda que com tristeza.

Fiquei dois anos parada e depois vim para cidade. Comecei a estudar na escola Assembleia e de lá fui para escola Alfredo novamente para terminar o terceiro ano do Ensino Médio e parei novamente, só fui fazer faculdade muito tempo depois.

Eliene conta que casou muito jovem, quando ainda tinha 15 anos de idade. Sua história assemelha-se à de outras professoras negras rurais e quilombolas cujo seio familiar foram marcados por inúmeras dificuldades tais como pobreza, trabalho infantil, casamento precoce, (Castilho; Pereira, 2018). Pessoas que, muitas vezes, precisaram abandonar a escola antes de completar o ensino médio, movidos por causas diversas como a necessidade de trabalhar, o casamento e a maternidade precoces.

Eu casei com meus 15 anos. Fiquei sem estudar, porque tinha o marido e os filhos. Algumas pessoas me incentivaram a voltar para os estudos, mas eu colocava na cabeça que não tinha como por causa dos meus dois filhos e o marido que era ciumento.

Ela explica que por um tempo ficou parada, mas que depois resolveu enfrentar os desafios e mesmo a contragosto do marido, voltou a estudar. Suas palavras lembram bell hooks (2019), em “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra” quando ela enegrece que “erguer a voz” envolve ações concretas para romper com o silenciamento imposto pelos atos de opressão.

Um dia uma prima do meu marido me disse que eu tinha que estudar, que eu tinha que fazer uma faculdade, que eu não podia ficar assim. Nesse dia eu tomei minha decisão e resolvi que ia começar a fazer a faculdade. Mas o meu marido não gostava. Mesmo assim eu coloquei na cabeça que se eu comecei eu tinha que terminar!

Eliene conta que as razões que a motivaram a se tornar professora, suas memórias dialogam com hooks (2019, p. 154) quando a autora discute a questão dos abusos e das violências nos relacionamentos íntimos, narrando eventos de sua própria vida e propõe que o “texto sirva como catalisador para futuros pensamentos, que fortaleça nossos esforços como

ativistas feministas em criar um mundo onde dominação e abuso coercivo nunca sejam aspectos de relacionamentos íntimos”.

Eu escolhi ser professora porque na minha família não tem ninguém que fez faculdade só eu, somos doze e só eu que terminei. Os irmãos não tiveram oportunidade de estudar, meu pai não deixou. A minha mãe conta que pedia para eles estudarem, mas meu pai não deixava porque dizia que era para ficar escrevendo cartas, que não era para ir nem meus irmãos e nem minhas irmãs. Mas, no meu pensamento eu falava: eu tenho que estudar, porque é o sonho da minha mãe ver os filhos estudando, porque ela e meu pai não estudaram, então ela queria ver os filhos estudando. Eu sentia aquele desejo de poder mostrar para minha mãe o meu diploma e ver a alegria dela. Porque meus irmãos não tiveram oportunidade. Ela sempre dizia: meus filhos eu queria poder dar para vocês o estudo, porque as outras coisas eu não posso, eu não posso te dar uma roupa nova, não posso te levar para uma festa ou viajar mas o estudo eu queria poder dar, eu queria tirar da minha boca para vocês estudarem. Hoje minha mãe escreve um pouquinho, foi isso que mais me motivou a fazer pedagogia.

Eliene conta que quando começou a fazer a Pedagogia, logo foi sendo chamada para fazer substituições nas salas de aula, mesmo não tendo formação.

Eu ficava sabendo que tal escola estava precisando de substituto e eu ia, eu fui gostando de estar fazendo aquilo, de fazer pedagogia e cada vez eu ia me apaixonando mais eu pegava o plano de aula da professora e achava lindo. Eu achava lindo mesmo as crianças me chamando de professora.

Eliene explica que quanto mais ela gostava de fazer pedagogia, menos ela se importava com as críticas do marido e mais forças ela tinha para continuar estudando. A trajetória de Eliene nos traz a memória, as palavras de Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1992) quando ele discorre sobre a “longa e difícil caminhada” e destaca que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Freire, 1992, p. 155).

Eu estava cada vez mais gostando de fazer pedagogia e de ser professora, mesmo que era só substituição e as salas não eram minhas. Então mesmo eu tendo muita dificuldade com meu marido porque ele falava para eu não fazer, eu respondia que eu ia fazer porque dali eu ia tirar alguma coisa para minha vida e para os meus filhos. Eu fui enfrentando. Ele dizia que eu preferia mais a faculdade do que ele. Eu respondia que eu preferia ter conhecimento, porque com ele eu poderia ajudar meus filhos no crescimento deles na escola, porque eles veriam meu esforço e também seguiram o exemplo e estudariam. Um dia ele até molhou o meu caderno para eu não ir estudar, mas eu fui e hoje estou aqui realizada.

Para Eliene o maior desafio para cursar a faculdade foi conciliar o cuidado com os filhos e os estudos, somados à falta de apoio do marido, contudo, ainda assim ela reuniu

forças. Para hooks, “encontrar uma voz é parte essencial da luta libertadora – um ponto de partida necessário para o oprimido, e explorado. Numa mudança em direção à liberdade” (hooks, 2019, p. 55).

A maior dificuldade era deixar os meus filhos porque eu tinha que deixar eles para poder estudar. Neste tempo minha mãe foi para Jataí, eu tinha que pagar para cuidar dos meus filhos e nesse tempo eu não trabalhava, então tive que começar a trabalhar para poder ter o dinheiro para poder pagar. Eu fui trabalhar em uma lanchonete para ter dinheiro para pagar quem ficava com meus filhos a noite para eu estudar, porque meu esposo não queria ficar com as crianças e eles eram pequenos não podia deixar eles sozinhos. Isso me marcou muito. Porque ele devia me ajudar, porque eram os filhos dele também. Mas ele além de não ajudar ainda tentava me prejudicar, ligava para a moça dizendo que eu não ia estudar e que ela não precisava vir, nesses dias eu tinha que levar as crianças para a faculdade. Ele pensava que isso ia me deixar pra baixo, ia me fazer parar, mas aquilo me fortaleceu mais ainda. Aí que eu ia mesmo!!!

Eliene enfatiza o importante papel da rede de apoio, e destaca a atenção recebida, o acolhimento das professoras quilombolas na escola, demonstrando a importância do apoio de outras mulheres negras, em situação semelhante a sua. A narrativa faz lembrar Paulo Freire sendo interpretado por bell hooks: “as pessoas negras sabem o que significa ver a educação como prática da liberdade” (hooks, 2019, p. 111).

Quando cheguei na comunidade para dar aula, as meninas me ajudaram muito. A Lucimara foi um anjo para mim, me ajudou na formação, me levou para fazer formação sobre quilombos em Cuiabá. A Dinalva me ajudou demais, a Madalena sempre me ajuda e eu ia tomando gosto. Hoje eu olho tudo que passei lá atrás, lembro de todo mundo me ajudando aqui, me falando: vamos que você consegue e hoje eu tô aqui, me sinto daqui, me sinto deste povo.

Ao adentrarmos no universo do feminismo negro aqui representado pelas quatro professoras entrevistadas, observamos a potencialidade das concepções decoloniais, para analisar as condições e experiências dessas mulheres professoras negras. Por meio das suas falas, foi possível observar as dificuldades que precisam ser vencidas nas comunidades quilombolas. Necessário se faz um olhar que se atente às condições sociais, educacionais e de acessibilidade, por meio de estudos mais amplos sobre a ausência de políticas públicas nas comunidades que integram o Território Quilombola Vão Grande.

As conquistas alcançadas pelas professoras desempenham um papel social nas comunidades, e se tornam referência para os(as) estudantes da Educação Básica na escola José Mariano Bento. Quando os estudantes quilombolas veem seus(as) professores(as) ingressarem nas universidades, nas graduações, mestrados e doutorados se sentem influenciados e principalmente podem vislumbrar um futuro universitário para si mesmos.

A narrativa das professoras evidencia a persistência do racismo, estrutural e estruturante, do patriarcalismo, das colonialidades na sociedade brasileira, demonstrando que o acesso de mulheres negras e quilombolas a quaisquer direito ou bens não se dá por vias naturais. Outrossim, é preciso muita luta para conquistar os mais elementares direitos, como a escolarização, por exemplo. Ainda assim, suas vozes ecoam a força, a determinação, e a valentia das lutas para efetivação dos direitos de suas Comunidades (Carvalho; Castilho, 2022).

### 6.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS E DESENVOLVIMENTOS DAS AULAS JUNTO AOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS

As ações aqui descritas e analisadas nesta seção estão integradas a ação pesquisadora desenvolvida durante esta pesquisa, por meio de um curso de formação, oferecido pelo Gepeq/UFMT, em atendimento à reivindicação da comunidade escolar José Mariano Bento, como já explicitado na primeira seção desta pesquisa.

A ação pesquisadora foi estruturada em quatro etapas, quais sejam:

- a) A primeira etapa: leitura, debate e reflexão de textos estudados. A descrição detalhada desta etapa está delineada na subseção 2.4.1.1 denominada “*Etapa 1 – Estudos de textos sobre a Educação Escolar Quilombola*”;
- b) A segunda etapa: mapeamento dos etnossaberes do Território Quilombola Vão Grande. A descrição desta etapa está detalhada na subseção 2.4.1.2 denominada “*Etapa 2 – Levantamento dos etnossaberes do território quilombola*”;
- c) A terceira etapa: elaboração de planejamentos e desenvolvimentos das aulas junto aos estudantes quilombolas. Os procedimentos metodológicos para a realização desta etapa estão descritos na subseção 2.4.1.3 denominada “*Elaboração e desenvolvimento dos planos de aula*”. As análises dos planejamentos e desenvolvimentos das aulas serão apresentadas nesta quinta seção.
- d) A quarta etapa: avaliação da ação pesquisadora, realizada por meio de entrevistas com as professoras pedagogas que atuam nos primeiros anos de escolarização. Os procedimentos metodológicos para a realização desta etapa estão descritos na subseção 2.4.1.4 denominada “*Avaliação da formação: reflexão dos professores sobre as possibilidades da perspectiva epistemológica*”.

*do etnoletramento em sala de aula*”. As reflexões das professoras sobre as contribuições da perspectiva epistemológica do etnoletramento estão apresentadas nesta subseção.

Assim, chegamos a mais uma trilha! Nesta subseção apresentaremos as descrições e análises dos planejamentos e dos desenvolvimentos das aulas elaboradas e ministradas pelas professoras pedagogas que atuam nos os primeiros anos de escolarização no Território Vão Grande.

Como já explicitado na primeira seção da pesquisa, a elaboração e o desenvolvimento das ações aqui descritas e analisadas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2022, entre os meses de abril e maio. Nela, participaram diretamente as professoras que ministram as aulas para os(as) estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e, indiretamente, os(as) professores(as) que atuam em outras turmas, a gestão escolar e os(as) profissionais da escola, tendo em consideração que as atividades aqui descritas envolvem toda a comunidade escolar.

Para fazer essa caminhada, foram elaborados, pelas professoras, os planos de aula considerando as perspectivas epistemológicas do etnoletramento. Assim, apresentamos os planejamentos das aulas<sup>33</sup> ministradas e elaboradas pelas professoras quilombolas Neide Bento e Maria Lourença Costa e da professora urbana Eliene Pedrosa, que atua na escola José Mariano Bento, há mais de dez anos. No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos planejamentos, indicando as temáticas, as turmas, os moradores entrevistados, e os materiais produzidos pelos estudantes no desenvolvimento das aulas.

Quadro 9 – Síntese dos planejamentos das aulas

	<b>Neide Domingas Bento</b>	<b>Eliene Pedrosa</b>	<b>Maria Lourença da Costa</b>
<b>Temática que soleou o planejamento</b>	Rio Jauquara	Rio Jauquara	História do Território
<b>Estudantes atendidos</b>	Turma multisseriada composta por estudantes do 3º, 4º e 5º ano	Turma multisseriada composta por estudantes do 3º, 4º e 5º ano	Turma multisseriada composta por estudantes do Pré I e II; 1º e 2º ano
<b>Morador entrevistado</b>	Benedito Illino	Benedito Illino	Rafael Bento
<b>Proposta político pedagógica construída nas aulas</b>	Livro do Rio Jauquara	Catálogo com atividades	Alfabeto Quilombola

<sup>33</sup> É importante pontuar que apesar de todas as professoras terem participado do curso de formação, iremos nos debruçar especificamente sobre os planejamentos das professoras pedagogas que estão atuantes na Educação Infantil e nos anos Iniciais nos anos iniciais. Razão pela qual não apresentamos planejamento da professora Maria Helena Tavares Dias, que também é pedagoga, mas está assumindo aulas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, nem dos demais professores(as) participantes do curso de formação.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

As professoras Neide e Eliene elaboraram aulas para os mesmos estudantes, pois a professora Neide é a regente da turma e a professora Eliene é a articuladora da escola e atende os estudantes que possuem desafios de aprendizagem relacionados à leitura e escrita. Por esta razão a professora Eliene atende parte dos estudantes da turma da professora Neide.

Sendo assim, a professora Neide e a professora Eliene, trabalharam juntas a mesma temática do Rio Jauquara, mas utilizando estratégias diferentes. Assim, a professora Neide trabalhou na elaboração do livro *Pequenos Guardiães: protetores do rio Jauquara* por meio de atividades envolvendo todos(as) os(as) estudantes da sala. A professora Eliene trabalhou na elaboração de um catálogo de “*jogos e brincadeiras*” envolvendo os oito dos 17 estudantes que compõem a turma de estudantes da professora Neide.

A temática do rio Jauquara permitiu que as professoras trabalhassem vários aspectos dos saberes e fazeres das como a luta, a religiosidade, os cuidados com a natureza, dentre outros.

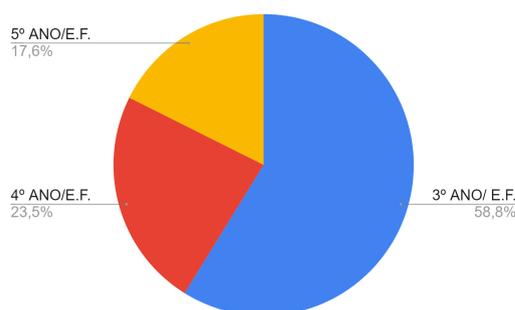
A professora Maria Lourença escolheu trabalhar com a Oralidade do Território, por meio da contação da história da comunidade, sua intenção com esta primeira aula planejadas foi a de mapear as percepções dos(as) estudantes sobre os saberes da comunidade a fim de fazer um *alfabeto quilombola* com possíveis temáticas que pudessem ser geradoras de planos de aula a serem elaborados durante o ano letivo.

A seguir apresentamos os planejamentos das três professoras. Vem conosco!

### **6.3.1 Planejamento e desenvolvimento da aula: educadora Neide Domingas Bento**

A professora Neide é quilombola, nascida e criada no Território Quilombola Vão Grande. É graduada em pedagogia. A sala de aula da educadora Neide é formada por estudantes do 3º, 4º e 5º ano, portanto, é uma sala denominada “multisseriada”, como já foi explicitado na Seção 3 desta pesquisa. A sala é constituída por 17 estudantes, sendo que 58,8% deles(as) cursam o 3º ano, como podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 30 – Composição da turma multisseriada da professora Neide



Fonte: dados da pesquisa/caderno de campo (2022).

Para elaboração do planejamento a professora Neide elegeu a temática do rio Jauquara, a escolha foi motivada pela ênfase que as crianças deram a esta temática no momento em que a professora estava realizando o mapeamento dos etnossaberes da comunidade junto com os estudantes, conforme foi explicitado na seção 2.4.1.2, denominada “*Levantamento dos etnossaberes do território quilombola*” na qual descrevemos os procedimentos metodológicos e as etapas realizadas na ação pesquisadora realizada durante a presente pesquisa.

O interesse das crianças na temática a ser estudada é de fundamental importância, pois assim como é importante que as temáticas de formação continuada sejam as questões de interesse dos(as) docentes, é igualmente importante que as temáticas estudadas na escola estejam em sintonia com o interesse das crianças, que atenda a seus anseios numa “escuta” atenta que permita aos pequenos dar asas às questões que lhes aguçam a “curiosidade” e a “indagação inquietadora” que Freire (1996) conclama em *Pedagogia da autonomia*.

Neste viés de entendimento a professora Neide elegeu a temática do rio Jauquara como temática para o planejamento da aula e passamos então a estudar quais ações poderiam ser feitas para tornar a “curiosidade ingênua” dos(as) estudantes em uma “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996).

Neste sentido, a voz de Smolka (2018, p. 95) foi de fundamental importância quando ela indaga “para quem eu escrevo, o que escrevo, e por quê?”. A indagação de Smolka (2018) foi povoando nossos pensamentos ao pensar em quais caminhos poderiam ser trilhados para que a aula sobre o rio Jauquara criasse oportunidades de as crianças exercerem seus protagonismos.

Assim, a professora Neide propôs a escritura de um livro, para ser apresentado pelos estudantes no dia da Festa do rio Jauquara. A princípio a proposta era um livro feito com folhas de cartolina para ser exposto no dia da festa, mas a ideia foi tomando forma e se consolidou em um livro de formato PDF para ser usado nas divulgações da Festa. Passamos

então a pensar atividades que pudessem compor o livro e que por meio das quais as crianças aprendessem a ler e escrever, cada qual no seu momento de aprendizagem.

Neste sentido, Smolka (2018) corrobora que:

Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. [a] escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor. (2018, p. 63–69).

A Festa do rio Jauquara é um evento anual que se realiza na comunidade, como já foi explicitado na terceira seção desta pesquisa. A professora quilombola, mestra e militante explica como se institui

O dia 28 de abril foi escolhido pelas comunidades do Território Quilombola Vão Grande como sendo o “Dia do rio Jauquara” ou seja, o dia do aniversário do rio e para comemorar este dia nós organizamos a “Festa do rio Jauquada”. A iniciativa ganhou forma devido à ameaça da construção de uma Pequena Central Hidrelétrica/PCH no rio. Para evitar a construção, a comunidade deu início a luta em defesa do rio. Então o Comitê Popular do Rio Jauquara, juntamente com o Comitê Popular da Bacia do Pantanal organizou várias ações em defesa do rio e a Festa do rio Jauquara é realizada no dia do rio. No dia da Festa a gente faz um café da manhã, almoço, e tem o bolo de aniversário do rio. Também tem as danças, as rezas, as palestras. É um dia festivo, mas é também um dia político para reflexão sobre a importância do rio Jauquara para todos nós. A escola fica com a confecção de cartazes e contribuições em outras atividades da Festa (Maria Helena Tavares Dias, 2022).

Neste contexto, a professora organizou várias atividades para desenvolver com os estudantes, as quais descreveremos a seguir:

O primeiro momento do planejamento de Neide foi comunicar às crianças a intenção dela de escreverem um livro sobre o rio Jauquara. As crianças ficaram muito animadas com a ideia, pois já tinham manifestado o desejo de estudar sobre o rio.

A professora explicou novamente, pois já tinha feito esse movimento no momento do mapeamento dos etnossaberes, que aquele planejamento fazia parte de um curso que todos os educadores da escola estavam participando, explicou que o curso faz parte do Gepeq e da minha pesquisa de doutorado, explicando também minha presença na sala. As crianças me receberam com alegria e minha presença na comunidade e na escola já é costumeira, de modo que os estudantes me conhecem das minhas andanças na escola e na comunidade.

Neide explicou que um livro tem várias partes e mostrou aos estudantes o livro físico, intitulado “Narrativas do interior” da autoria de Pedro Paulo Rodrigues Silva (2021), jovem

quilombola que está cursando engenharia química pela UFMT. O livro é um motivo de orgulho para a comunidade, o que explica a animação das crianças.

A intenção da professora ao levar exemplares do livro de Pedro Paulo para a sala era de que as crianças observassem a estrutura do livro, sua organização. Assim, ela pediu a eles que observassem o livro, olhassem o que tinha na capa e como ele se organizava. Na medida em que elas iam observando, também iam falando: “tem histórias”, “tem desenhos”, e a docente ia instigando: “e o que mais?”. Ao apresentar o livro ela instiga as crianças a observarem como um livro é organizado e o que eles poderiam fazer para organizar o livro deles sobre o rio Jauquara.

A professora explicou que eles também teriam que fazer várias atividades para compor o livro e questionou quem a turma poderia convidar da comunidade para vir na escola conversar sobre a Festa do rio, a hidrelétrica e a defesa do Jauquara Vivo. As crianças deram início a uma conversa sobre quem participa mais diretamente nas reuniões sobre a defesa do rio Jauquara. Uma das crianças sugeriu que o Benedito Ilino fosse o convidado para falar, a sugestão foi motivada, possivelmente pelo fato de Benedito ser o cantor da música: Hino do rio Jauquara, uma canção elaborada pelo próprio Benedito ao som da viola dele para ser cantada nas festas do rio. Diante da sugestão, as crianças se pronunciaram: “*professora, a gente pode aprender o hino para cantar no dia da Festa?*”, “*Será que o Dito ensina a gente?*”<sup>34</sup>. A professora vai mediando a conversa e encaminhando: “*e, se a gente convidasse o Benedito para vir falar sobre o Dia do Jauquara e nos ensinar o hino?*”.

É importante contar que Benedito Ilino trabalha na escola José Mariano Bento na função de vigia, é morador da comunidade Vaca Morta, integrante do Comitê Popular do Rio Jauquara, cantor e compositor do Hino do rio Jauquara.

Neide explicou que, para convidar Benedito, era necessário fazer um convite, elaborar um roteiro para saber o que perguntar a ele, comunicar a gestão da escola e organizar a sala. Para tanto, era preciso dividir as tarefas. O convite foi realizado pela educadora por meio de um áudio no WhatsApp. Embora a internet seja muito ruim, ela é muito utilizada, mesmo sendo preciso respeitar e aguardar a lentidão, as quedas e falhas. Quando ela melhora um pouco, os recados são entregues. Depois de um tempo da mensagem enviada, o Benedito confirmou que viria à escola.

O roteiro da entrevista foi elaborado junto com os estudantes a professora atuou como escriba e, depois de finalizado, ela solicitou que todos copiassem o roteiro no caderno.

---

<sup>34</sup> “Dito” é o nome utilizado pelos moradores do Território para se referir a Benedito Ilino, que além de também ser quilombola é compositor e cantor do Hino do Rio Jauquara.

Quadro 10 – Roteiro da entrevista com Benedito Ilino

<b>Roteiro da entrevista com Benedito Ilino</b>
1. Poderia dizer seu nome e o nome da comunidade onde você mora?
3. Você gosta de morar aqui?
4. Você é quilombola?
5 Qual é o seu parentesco com José Mariano Bento?
6. Qual dia é comemorado o Dia do Rio Jauquara?
7. Por que tem um dia para o rio?
8. Por que o rio é importante para as comunidades?
9. Como a Festa do Rio Jauquara é organizada?
10. Como surgiu a ideia de fazer um hino para o rio?
11. Em que momento ele é cantado?
12. Além da Festa do Rio Jauquara, o que mais está sendo feito para proteger o rio?
13. O que mais pode ser feito para proteger o rio?

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

No dia marcado para a entrevista, estavam presentes na sala, juntamente com a professora Neide e os(as) estudantes; esta pesquisadora; Benedito Ilino, o cantor e compositor do Hino do rio Jauquara que foi convidado para falar sobre a defesa do rio; a coordenadora pedagógica Madalena Sales; e a professora de articulação Eliene Pedrosa, que ministra aulas para os(as) estudantes da professora Neide que se encontram no nível silábico sem e com valor sonoro, o que justifica a presença dela, possibilitando a criação de planejamentos em diálogo com os etnossaberes que esses(essas) educandos(as) estão estudando na sala regular.

As crianças estavam eufóricas, falando o tempo inteiro entre elas. Antes que os visitantes chegassem, elas organizaram a sala em um círculo, colocaram a cadeira destinada ao Benedito na parte da frente do quadro branco e dispuseram cadeiras à esquerda de Benedito para a pesquisadora, a coordenadora e a professora de articulação. Já a professora Neide tomou assento ao lado direito de Benedito.

A professora chamou uma das crianças e lhe entregou a letra do hino do rio Jauquara, que foi previamente impresso para que ela distribuísse as cópias aos presentes, conforme a imagem 58, a seguir.



### Hino Rio Jauquara

RENASCEU ENTRE AS COLINAS SUAS FORÇAS  
SEM IGUAL.  
CORTANDO SERRAS E MONTANHAS COM  
DESTINO AO PANTANAL.  
TRAZENDO ESPERANÇA E VIDA PARA NOSSOS  
CORAÇÕES.  
SEU EXISTIR É UMA HERANÇA PARA AS  
FUTURAS GERAÇÕES.  
RIO JAUQUARA, RIO JAUQUARA  
VAI AQUI A MINHA LUTA À ESSA ÁGUA QUE  
NÃO PARA.  
RIO JAUQUARA SUAS ÁGUAS COR DE ANIL.  
EIS AQUI MINHA HOMENAGEM EM 28 DE  
ABRIL.

Autor: Benedito Ilino/Comunidade quilombola  
Vaca Morta

Fonte: Benedito Ilino (2020).

Durante a entrevista, as crianças observavam e perguntavam. Além das perguntas previstas, outras foram suscitadas na hora. Benedito, muito calmamente, explicava cada questão e aguardava a próxima pergunta. Foi um momento muito descontraído. Quando todas as perguntas foram respondidas, a professora Neide deu início à segunda parte da roda de conversa e todos foram cantar o hino juntamente com Benedito ao som da viola, conforme imagem a seguir.

Imagem 59 – Roda de conversa com Benedito Ilino



Fonte: acervo pessoal da professora Eliene Pedrosa (2021).

Após a finalização da roda de conversa e a despedida do Benedito, da coordenadora Madalena, e da articuladora Eliene a professora Neide convidou os(as) estudantes a fazerem o registro de tudo que aprenderam naquele dia. A professora explicou que eles fariam o registro oral e ela iria escrever o que eles dissessem no quadro, acrescentando, ainda, que o nome dessa atividade é “Texto coletivo”. No início, eles(as) ficaram inseguros(as), um pouco sem saber como fazer e, então, diante disso, a professora voltou a explicar o que e como seria feito o texto.

Na medida em que as falas dos(as) estudantes iam florindo o quadro, eles(as) também iam se motivando a detalhar o acontecido na aula daquele dia. Ao escrever, a professora Neide ia chamando a atenção deles quanto à organização do texto, à sua estrutura, ao tipo de letra utilizada para iniciar os parágrafos e para registrar os nomes de pessoas, rios, locais, tais como Jauquara, Benedito, Vão Grande, com “Maiúscula ou minúscula?”, ela perguntava. Depois de concluído o texto no quadro, ela pediu que todos o copiassem no caderno.

Durante a entrevista, Benedito Ilino, que, além de autor do hino do rio Jauquara, é funcionário da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento e participou do curso de formação desenvolvido durante esta pesquisa, explicou às crianças que ele é descendente de quatro troncos familiares que integram o território quilombola Vão Grande. Sendo assim, ele descende das famílias Maciel e Lima, que povoaram as comunidades São José do Baixio, Camarinha e Morro Redondo, e das famílias Leite, Gama e Silva, que povoaram as comunidades Retiro e Vaca Morta, como se pode ver na árvore a seguir.

Imagem 60 – Árvore genealógica de Benedito Ilino Silva



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

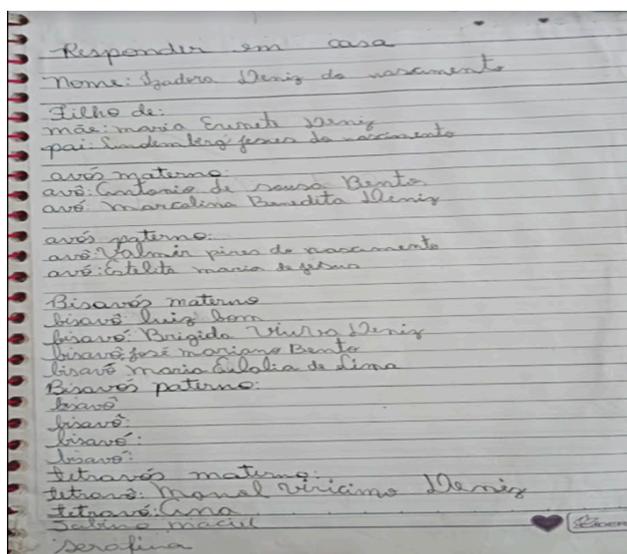
Sendo assim, Benedito é “nascido e criado” no território quilombola Vão Grande. Essa expressão é utilizada como modo de explicar quem a pessoa é e determina, aos olhos vão-grandenses, o nível de pertencimento da pessoa à comunidade, visto que uma pessoa “nascida e criada” é vista como mais pertencente e, logo, com mais “direito” que uma pessoa que não é.

Na sequência a professora encaminhou como atividade de casa uma pesquisa com os familiares sobre a “árvore” genealógica dos(as) estudantes. Assim, como tarefa de casa, cada criança perguntou aos pais os nomes de seus avós, bisavós, trisavós. Ao incluir esta atividade a professora Neide explora junto às crianças e seus familiares um importante movimento para afirmação da identidade quilombola, em um momento de reflexão sobre o “quem sou eu?”, “eu sou quilombola?”, “quem são meus antepassados”, “qual é a minha história?”.

O etnoletramento, enquanto perspectiva epistemológica, tem dimensão histórica, cultural, social e política. O viés político, pressupõe uma tomada de consciência e assunção da identidade quilombola e todos os seus desdobramentos, dando relevo às discussões em torno do conceito de identidade, de “como eu me vejo?”, “eu me vejo como quilombola?” Esta construção identitária tem todo um desdobramento, toda uma cosmologia, pois quando os homens, mulheres, jovens e crianças que habitam os quilombos assumem a identidade quilombola e se posicionam: “eu sou quilombola” eles e elas põem a mão no tear da vida, no tear da história, e também no tear político tecendo uma noção de identidade contrastiva que vai se dando pelo tensionamento entre o “eu” e o “outro”.

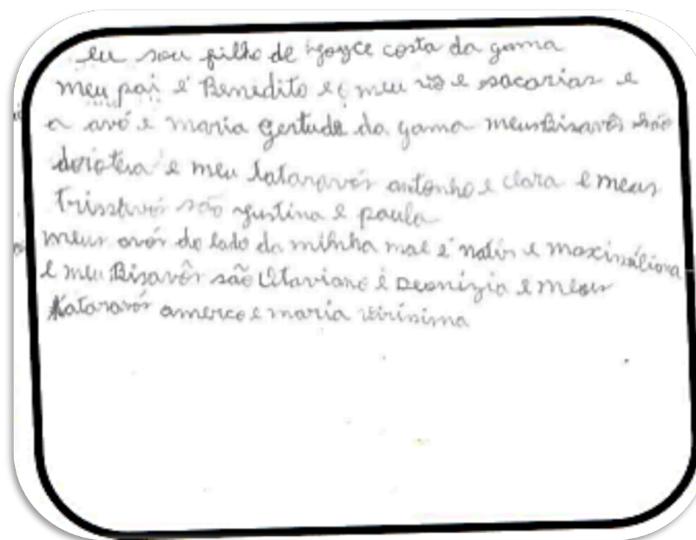
Nas imagens 61 e 62, a seguir, apresentamos exemplares dos cadernos de estudantes da turma da professora Neide.

Imagem 61 – Caderno com atividade sobre a árvore genealógica dos estudantes



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Imagem 62 – Caderno com atividade sobre a árvore genealógica dos estudantes



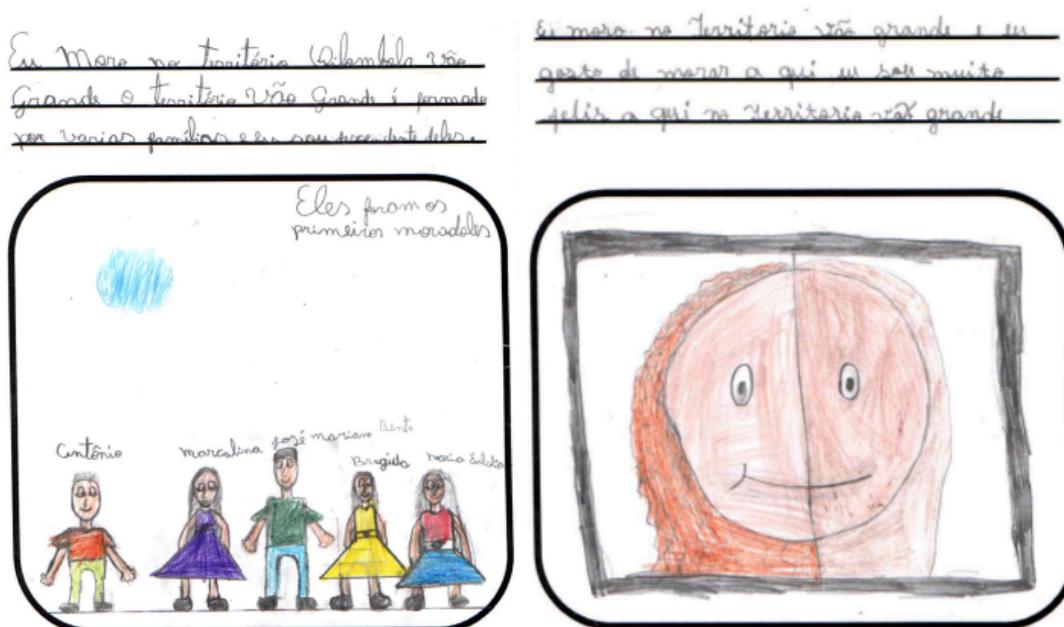
Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Ao pesquisar e sistematizar as informações sobre seus antepassados, a escola por meio da perspectiva epistemológica do etnoletramento, fortalece o sentimento de pertencimento, valoriza a cultura e a organização social da comunidade e contribui para a tessitura da identidade da criança negra quilombola. Silva (2011) corrobora que “a legitimidade da identidade da criança quilombola carrega os parâmetros de sociabilidade, as formas de reprodução social constituída e a sua interação com o meio em que vive”.

Para fazer as árvores, criamos um gmail denominado [territoriovaogrande@gmail.com](mailto:territoriovaogrande@gmail.com) para acessarmos o site <https://www.myheritage.com.br/>. Nele, inserimos a família do avô da professora Neide, José Mariano Bento, que também é o patrono da escola e, aos poucos, fomos adicionando as famílias dos estudantes com os dados recebidos dos pais, no momento da escritura desta pesquisa, a árvore já contava com mais de 200 moradores(as) do Território. Além da professora Neide outras pessoas da comunidade ou da escola foram adicionadas e contribuíram para inserir os(as) moradores(as) na árvore do território, tais como Maria Helena Tavares(professora) e Rafael Bento(morador).

Após o mapeamento dos antepassados as crianças, eles(as) escreveram sobre seus pertencimentos ao Território Quilombola Vão Grande, as crianças registraram sobre a formação do território, escreveram sobre a pertença deles ao lugar e sobre a percepção deles(as) de morarem no Vão Grande.

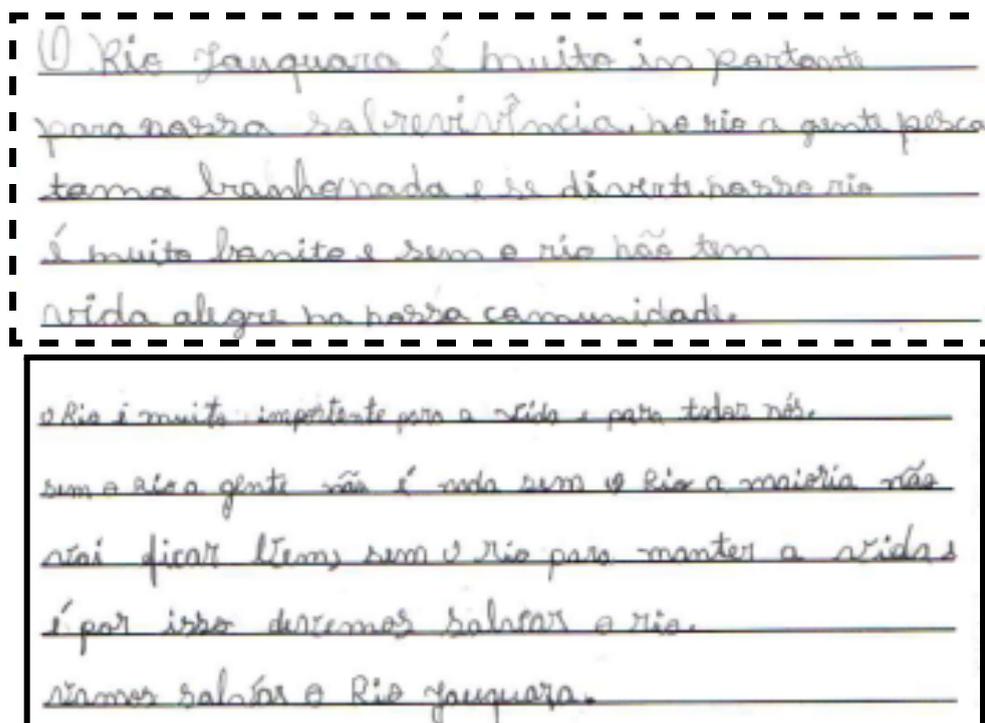
Imagem 63 – Atividades sobre a população



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Neide explicou que as crianças precisavam explicar os motivos pelos quais elas querem proteger o rio Jauquara. A atividade foi organizada em pequenos grupos nos quais a professora inseriu estudantes que estão em momentos distintos da leitura e da escrita, possibilitando cooperação entre eles. As palavras brotaram:

Imagem 64 – Atividades sobre o Rio



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A professora explicou às crianças que era preciso explicar aos leitores do livro, o que era PCH e como as famílias deles estavam lutando para impedir a construção da pequena hidroelétrica. Então, a professora apresentou um vídeo produzido na comunidade, e publicado no site da Escola de Ativismo, disponível em: <https://escoladeativismo.org.br/jauquaravivo/>, na qual os moradores apresentam seus depoimentos sobre as consequências negativas da construção de hidrelétrica no rio Jauquara. Ao assistir o vídeo, as crianças foram identificando seus parentes e queriam dizer e comunicar quem era quem na comunidade.

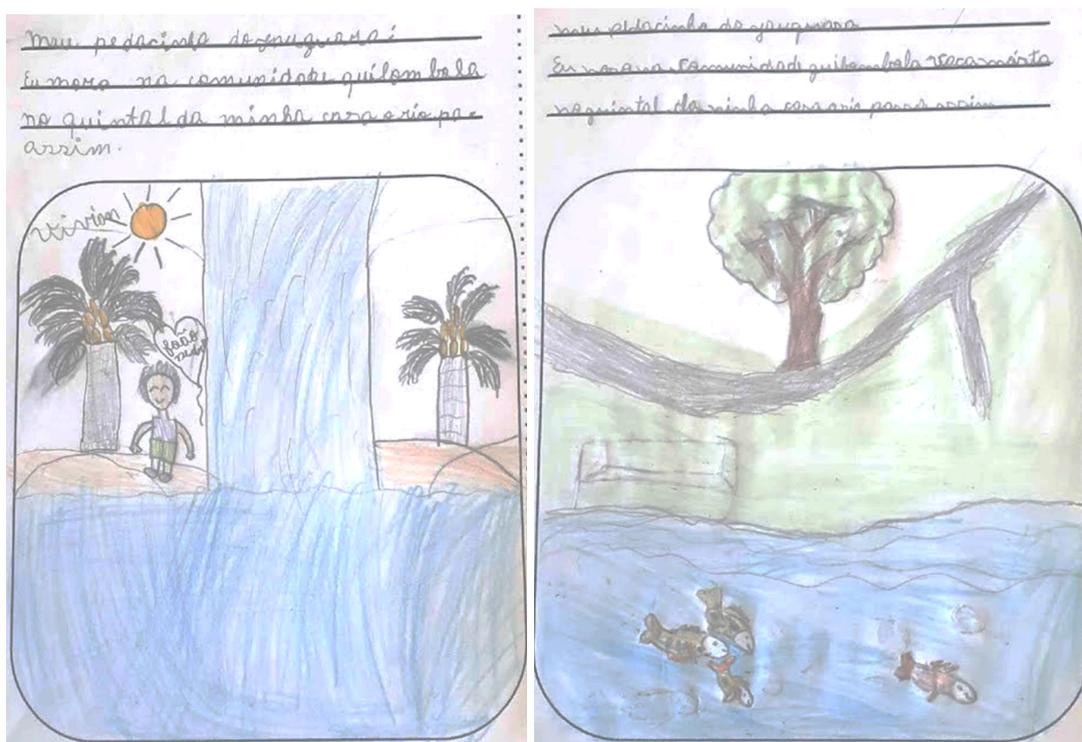
Ver os familiares defendendo as comunidades é de alta relevância para a construção identitária das crianças negras quilombolas, tanto para as crianças do Território Quilombola Vão Grande quanto para outras crianças quilombolas de outras comunidades. Neste sentido concordamos com Silva (2011, p. 65), no tocante ao conjunto de agentes que influenciam a vida das crianças nas comunidades sob distintas perspectivas: “a) A comunidade, a partir da família, nomeadamente das mães, b) A escola, a partir dos professores, c) O movimento social / comunidade, a partir das lideranças, d) O Estado, a partir dos departamentos de governo imbricados em políticas públicas para quilombos”.

Depois de assistir ao documentário, os estudantes também gravaram seus vídeos, falando sobre o rio Jauquara e sobre a riqueza cultural do Território Quilombola Vão Grande. Este momento foi mais devagar, depois de filmar com a câmera do celular, mostramos a filmagem para eles(as), algumas crianças falavam com mais segurança, outras tinham que vencer a timidez. Foi um momento importante no qual após assistir os familiares defendendo o rio, era a vez deles de assumir o protagonismo.

No tocante ao protagonismo das crianças quilombolas a perspectiva epistemológica do etnoletramento compreende que as práticas pedagógicas que levam em consideração os contextos sociais, históricos, culturais e políticos dos quilombos permite que o(a) professor(a) se pautem na atuação como mediador(a) na, da e para a diversidade reconhecendo o(a) estudante como protagonista no/do processo de ensino e aprendizagem.

A professora explicou às crianças que era preciso mostrar aos leitores do livro como o rio é, mostrar como elas veem o rio, qual era a percepção do rio para elas, “como o rio passa no quintal da sua casa?” A professora também explicou que do mesmo modo era preciso mostrar às comunidades quilombolas que formavam o Território. Depois organizou as crianças em duplas, para que quem tem mais experiência com a escrita pudesse auxiliar quem tem menos. Assim, uns escreveram e desenharam sobre o rio e outros sobre o Território, visto que o rio não passa no quintal de todas as moradias.

Imagem 65 – Atividades sobre o Rio



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Os estudantes que não moram próximo ao rio ficaram responsáveis por outras ilustrações, tais como a do Território:

Imagem 66 – Atividades sobre o Território



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A professora explicou que era importante eles se apresentarem aos leitores dizendo quem eles são, onde moram, onde estudam. As crianças, ao desenharem a turma, enfatizaram as aulas realizadas fora da sala, em muitos desenhos constava a professora e as crianças fora do ambiente fechado da sala e as turmas foram desenhadas na parte externa da escola, embaixo das árvores, sob o arco íris, numa demonstração do quanto elas valorizam as aulas que extrapolam os limites da sala de aula. imagem 67:

Imagem 67 – Atividades sobre o Território



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Neide também convidou as crianças a escreverem um convite para a comunidade externa ir conhecer o Rio Jauquara. É importante dizer que as comunidades do Território quilombola Vão Grande têm se empenhado para promover o turismo no Território embora ainda não tenham conseguido muito êxito.

Imagem 68 – Atividades sobre o Rio



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

A escolha do título do livro foi um momento bem marcante, pois todos queriam opinar, os títulos mais sugeridos foram: “Pequenos guardiães, Protetores do rio, Bela Natureza, Águas sagradas, Águas cristalinas, Água cor de anil, Águas vivas” e demoraram a chegar em um consenso. A ideia inicial de escolher uma das sugestões que eles criaram logo foi reinventada e, ao invés de votar por uma das frases, eles acabaram por misturá-las, criando

um título híbrido com a sugestão de cada grupo: Pequenos(as) Guardiães: protetores das águas sagradas do Rio Jauquara-MT”.

Imagem 69 – Atividades sobre o Rio

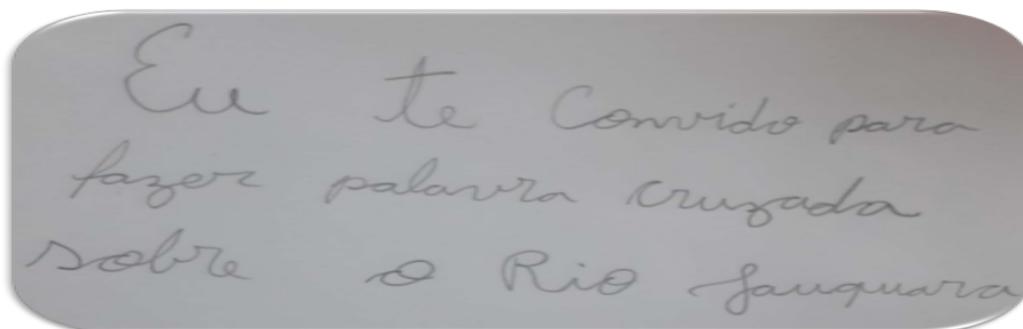


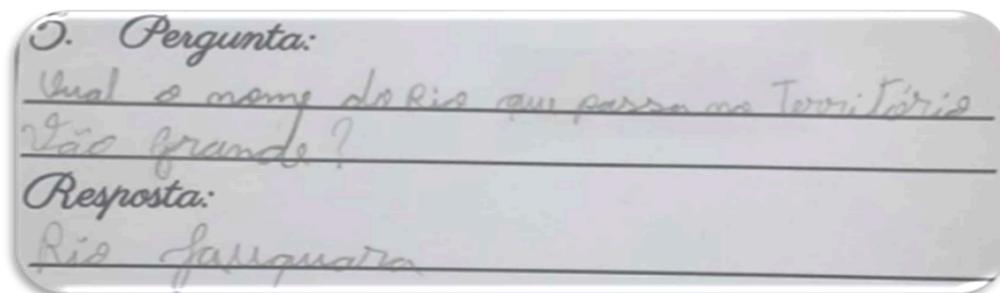
Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Para finalizar o livro as crianças elaboraram uma brincadeira de palavras cruzadas, destinada aos leitores. A professora dividiu as crianças em grupos, nos quais ela inseriu crianças de níveis diversos de aprendizagem e solicitou que elas elaborassem perguntas sobre o rio Jauquara. A regra era que a pergunta tinha que ter uma única palavra como resposta. A atividade gerou boas risadas.

Antes de propor a atividade palavras-cruzadas para as crianças, pesquisamos um site que pudesse gerá-la e encontramos o site "Educolorir", disponível em: <Gerador de Palavras Cruzadas (educolorir.com)>. Depois de nos aventurar pelo site, apropriando-nos da ferramenta.

Imagem 70 – Caderno com atividade de palavras cruzadas e caça-palavras

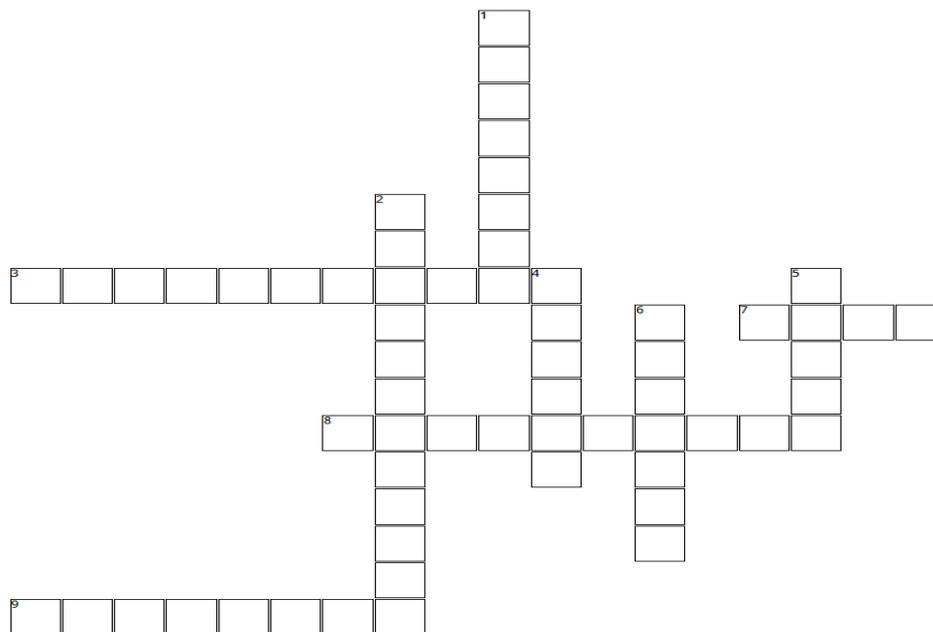




Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

As perguntas foram organizadas em formato de palavras-cruzadas e impressas para eles resolverem no dia seguinte. Também foram adicionadas ao livro para que os leitores do livro também pudessem resolver.

Imagem 71 – Atividade de palavras-cruzadas



### Horizontais

3. Pessoas que estão lutando para a implantação do rio Jauquara.
7. Significado do Rio Jauquara para a população do Território Quilombola Vão Grande.
8. Consequência da instalação de uma Hidrelétrica no rio Jauquara.
9. Objetivo dos quilombolas com a instituição do Dia do Rio Jauquara.

### Verticais

1. Rio no Território Quilombola Vão Grande que está ameaçado pela construção de uma PCH.
2. Instrumento utilizado nas Festas do Rio Jauquara.
4. Dança realizada na Festa do Rio Jauquara.
5. Número de comunidades quilombolas do Território Quilombola Vão Grande, que serão prejudicadas com a instalação de uma hidrelétrica.
6. Organização coletiva dos moradores para realizar a Festa do Rio Jauquara.

Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

As atividades desenvolvidas pelos estudantes foram reunidas em um arquivo PDF em formato de livro<sup>35</sup>. A imagem abaixo apresenta a capa do livro, elaborado pelas crianças.



A intenção é apresentar o livro na Festa do rio Jauquara, e em tempo oportuno realizar a publicação do livro.

As atividades realizadas pelos estudantes ecoam as vozes de suas comunidades quilombolas, dos docentes, dos Guardiões da Memória gerando a parturiência do registro de seus anseios, permitindo compartilhamento deles com a comunidade e quiçá alcançar outros espaços de diálogo, nos quais as reflexões realizadas pelos(as) estudantes com a comunidade, os(as) professores e a pesquisadora possam inclusive chegar aos poderes públicos mais uma vez, e contribuir barrar o processo de implantação da hidrelétrica no rio Jauquara, e de outras hidrelétricas em outros rios, em outras comunidades.

<sup>35</sup> É importante informar que o livro ainda está em fase de edição. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1jmUEjqdoM4bysiJaw41W\\_mGBrsLpZK7D/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1jmUEjqdoM4bysiJaw41W_mGBrsLpZK7D/view?usp=share_link).

### 6.3.2 Planejamento e desenvolvimento da aula: educadora Maria Lourença da Costa

A professora Maria Lourença é quilombola, nascida e criada no Território Quilombola Vão Grande. É graduada em pedagogia. A sala de aula da educadora Maria Lourença é formada por estudantes do Pré I e II, da Educação Infantil e por estudantes do 1º e 2º do Ensino Fundamental, portanto, é uma sala denominada “multisseriada”. A sala é constituída por 11 estudantes, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 11 – Composição da turma multisseriada da professora Maria Lourença

EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ano	Quantidade
Pré I	1
Pré II	7
ENSINO FUNDAMENTAL	
Ano	Quantidade
1º ano	1
2º ano	2
<b>Total geral</b>	<b>11 estudantes</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa/caderno de campo (2022).

A organização dos estudantes em turmas multisseriadas vem sendo palco de discussões no Brasil, como já foi explicitado nesta pesquisa. As salas multisseriadas no mais das vezes é entendida como vilã na educação básica. Ainda assim a presença de salas multisseriadas é constante nas comunidades rurais, neste sentido, autores como Arroyo (2013) e Hage (2014) trazem a lembrança que as formações iniciais e continuadas dos professores são pensadas para atender escolas urbanas, de acordo com tais autores, é preciso repensar as formações, de modo a levar em consideração a realidade das comunidades rurais e as salas multisseriadas que existem ali.

Segundo Maria Lourença, sem formação específica para lidar com esta situação, a sala multisseriada torna seu fazer pedagógico bem complicado, pois, além da turma agregar estudantes do ensino fundamental, ela também recebe estudantes da educação infantil, que são duas etapas distintas de aprendizagem.

A fase do planejamento da professora Lourença foi intensa. A professora escolheu a História do Território como temática do planejamento. A intenção da professora era mapear os etnossaberes que as crianças mais se identificam para que ela pudesse usá-los como temática para os planejamentos de aula durante o ano letivo. A princípio ela decidiu fazer um Alfabeto Quilombola com as temáticas eleitas pelos(as) estudantes, ligando-as ao universo do

território, de modo que, ao ler as letras elas também lessem suas comunidades, os saberes e fazeres ensinados no seio comunitário.

A professora deu início a este movimento explicando às crianças que eles iriam estudar sobre a história da comunidade e perguntou sobre a história de vida deles, pediu para elas contarem quem são seus pais, seus avós, o que costumam fazer, no que trabalham e se as crianças sabem histórias da comunidade. As crianças contaram casos do cotidiano, histórias de pescaria, das festas que se realizam na comunidade, há uma urgência de contar os causos, umas se adiantam as outras.

A professora sugeriu que Rafael Bento fosse convidado a vir na escola contar a histórias do Território e falar dos “primeiros que chegaram” que é o jeito como os(as) moradores se referem ao início da povoação. As crianças ficaram animadas e concordaram.

Rafael Bento, é neto de José Mariano Bento, patrono da escola. Apesar de Rafael ainda ser jovem em relação às pessoas idosas do Território a quem consideramos como “Guardiões da Memória Coletiva”, ele vem se constituindo como tal.

Para Carvalho (2016) as histórias narradas pelos Guardiões da Memória fortalecem a identidade cultural dos mais jovens, e também os ensina. É um movimento comum nas comunidades quando os saberes vão sendo ensinados de geração em geração. De modo que cada morador(a) da comunidade tem habilidade para cuidar de um saber, aprendê-lo e transmiti-lo, uns vão aprendendo os saberes medicinais, outros os saberes artesanais... Rafael conta as histórias do Território, em especial as histórias da comunidade Baixio.

Neste viés de entendimento, a escolha da professora pela temática da história do Território é pertinente. Assim, após as crianças concordarem em convidar Rafael, ficou combinado que a professora faria o convite mas que juntos eles(as) precisam pensar o que iriam perguntar para Rafael Bento. As crianças ficaram inseguras para fazer o roteiro e a professora foi sugerindo as perguntas.

Quadro 12 – Roteiro de Roda de conversa

<b>Roteiro para roda de conversa com Rafael Bento</b>	
Lourença/Alfabeto Quilombola	Poderia dizer seu nome e se você é morador da comunidade? Em qual comunidade você mora? Há quanto tempo vive na comunidade? Você gosta de morar aqui? Você é quilombola? Poderia nos contar a história do Território? Você conhece os etnossaberes da comunidade? Poderia falar sobre eles?

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa/caderno de campo (2022).

O convite foi realizado pessoalmente pela professora, no entanto, no dia marcado para a conversa entre ele e a turma, um dos ônibus quebrou, de modo que a atividade a qual estava

prevista para às 13h só se realizou às 15h, depois que foi possível arrumar o transporte escolar para que as crianças chegassem à escola.

Não raras vezes os eventos da escola são impedidos, adiados ou realizados com baixa frequência dos educandos(às) devido ao transporte escolar, devido às más condições dos veículos que quebram com frequência, ou às más condições das estradas que carecem de manutenção. Neste dia não foi diferente.

No dia da conversa com Rafael estavam presentes na sala a professora Maria Lourença e seus(as) discentes, o monitor que acompanha as crianças no ônibus escolar e nas aulas, a professora Maria Helena Tavares que também é pedagoga e quilombola, a coordenadora pedagógica, e essa pesquisadora. Além dessas pessoas, também estavam presentes a professora Neide e seus(as) discentes, devido a um combinado entre as professoras de que as duas turmas participaram tanto da conversa com Rafael, quanto da conversa com Benedito, pois aqueles eram momentos importantes na escola e na comunidade.

Apesar do combinado, as crianças da professora Maria Lourença não participaram da conversa com Benedito, pois neste dia a professora Maria Lourença precisou se ausentar para participar de uma reunião na Secretaria Municipal de Educação e não houve aula para os estudantes do município.

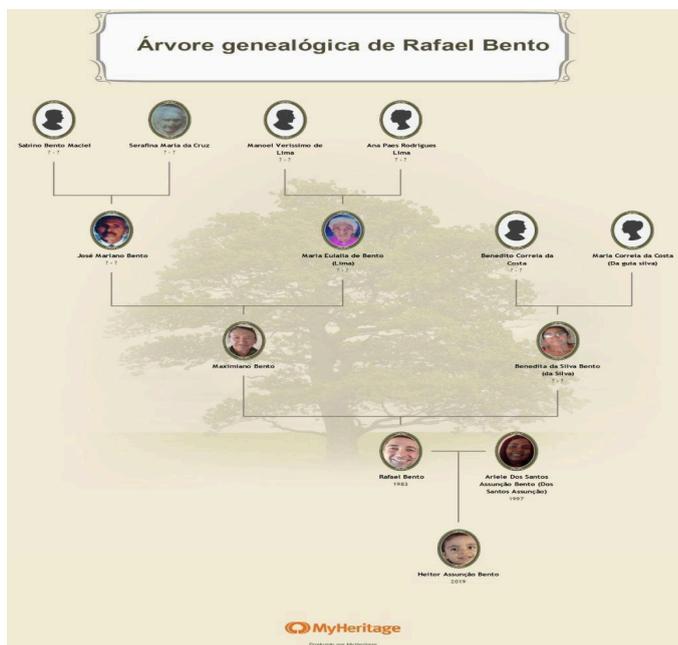
Imagem 72 – Conversa com Rafael Bento



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Apesar da longa espera e de as crianças terem ficado ansiosas devido ao atraso do ônibus, a conversa foi muito tranquila. Rafael respondeu às perguntas das crianças e quando elas perguntaram a ele “há quanto tempo você mora aqui?”, ou seja, “você é nascido e criado?”, dado que ser “nascido e criado” é um fator importante para saber se Rafael realmente “sabe” as histórias do Território, Rafael explicou que embora ele tenha morado um pequeno período na cidade, ele é nascido e criado na comunidade, e é neto de José Mariano Bento, patrono da cidade.

Imagem 73 – Árvore genealógica de Rafael Bento



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa/caderno de campo (2022).

Rafael deu início a história com uma pequena casa de palha, ele contou que tempos atrás seus antepassados faziam casa de palha e de barro, mostrou aquela pequena casa e foi aos poucos envolvendo as crianças que atentas prestavam atenção nas histórias contadas por Rafael. É importante ressaltar que as crianças da comunidade são acostumadas com os causos ao redor do fogão de lenha, contados por seus pais, tios e avós nascidos e criados no território, histórias ensinadas pelos(as) Guardiães da Memória do Território. Como aponta Carvalho (2016, p. 73):

Quando um idoso falece, toda a comunidade sente e reconhece que, com ele, apaga-se também uma parte da história do povo, suas memórias, suas lendas. Eles parecem saber que o registro de suas origens não está nos grandes livros, mas nas rodas de histórias, contadas nas noites quilombolas; nos causos rememorados ao redor do fogão de lenha.

Rafael contou histórias sobre a formação do Território, sobre Silva Velho, de como as famílias foram se formando por meio de casamentos entre eles. Como eles começaram a organizar as festas, o jeito deles de pescar, cozinhar, plantar. As crianças indagavam, queriam saber detalhes, outras queriam acrescentar informações ouvidas dos pais, foi um momento bonito de se ver.

Finalizada a roda de conversa, os estudantes foram embora, pois, devido ao atraso do ônibus, o horário não permitia mais quaisquer outras atividades naquele dia. No dia seguinte,

a professora retomou o evento com os estudantes, perguntando do que eles lembravam, o que eles aprenderam, do que mais gostaram e quem conseguiria contar a história do território. Ela encenou com as crianças a história da formação da comunidade Baixio, narrada por Rafael no dia anterior, e a atividade provocou muitos risos.

Na sequência, ela solicitou que os estudantes fizessem desenhos das histórias contadas por Rafael sobre os afazeres que as famílias deles têm nas comunidades e que ao lado dos desenhos escrevessem o nome do que estava desenhado.

Eles se alegraram de imediato e já empunharam lápis de cor e giz de cera. Desenharam à vontade, de modo livre. Os saberes e fazeres das comunidades foram povoando o papel que aos poucos foi se tornando multicolor.

Em muitos momentos, eles perguntavam à professora sobre como traçar o desenho: “como desenhar casa de barro?” “eu vou fazer o pé de favinha, que minha vó faz remédio”, “Meu pai sabe fazer casa de barro” e “o meu também sabe”. As casas brotaram por toda parte no papel e todos queriam desenhar suas casas e suas famílias.

Quando o desenho era sobre a farinhada, lá estava a casa de barro e a família, se ele(a) queria contar sobre as festas da comunidade, lá estava a casa de barro e a família, a grande família. A frequência com a qual as casas de barro foram lembradas pelas crianças motivou Maria Lourença a decidir que o próximo planejamento seria com a temática da “casa de barro”, cuja presença é muito comum no território,

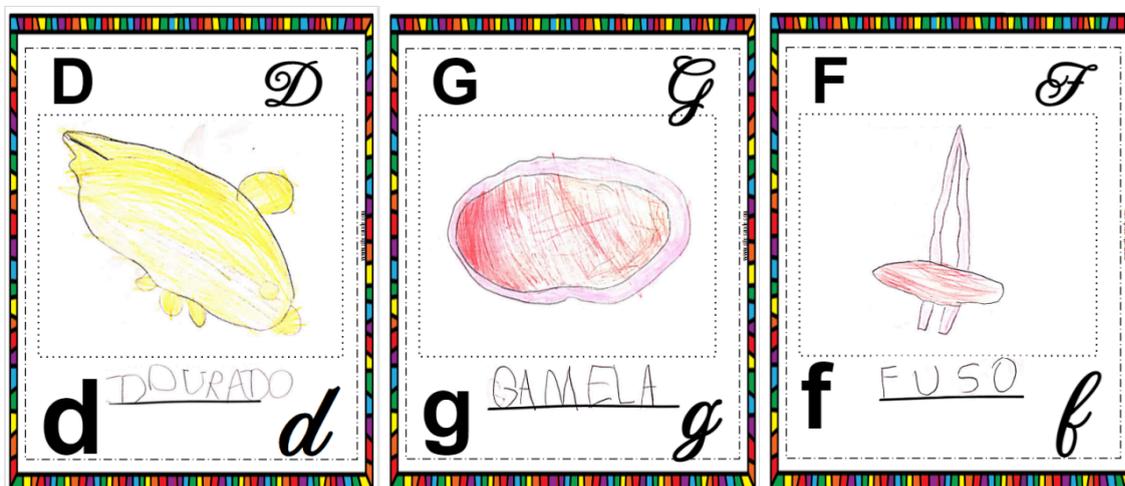
De igual modo, as crianças suscitaram o artesanato construído em suas casas e desenharam as “apás”, objeto semelhante a uma peneira feita de palha; também trouxeram a lembrança, por meio de desenho, as pescarias do peixe Dourado, entre outras temáticas. Saberes que podem Sulear planejamentos pedagógicos, tal como sugere a perspectiva epistemologia do etnoletramento.

Contudo escrever o nome daquilo que estava desenhado foi mais demorado e eles resistiram: “Eu não sei escrever!”, “eu também não sei”, eles(as) diziam, contudo, gentilmente, Lourença ia incentivando: “cada um escreve do seu jeito” instigando-os a fazerem o registro.

A professora dedicou tempo à reescrita dos(as) estudantes, incentivando que eles(as) narrassem o que tinham escrito, registrava ao lado da escrita deles e os convidava a reescrever. Esse movimento contribuiu para eles(as) perceberem que seus pensamentos, suas falas e ainda que os fazeres e saberes de suas comunidades também podiam se transformar em palavras escritas.

Finalizada esta parte, chegou a hora de transferir os desenhos das crianças para o alfabeto, a imagem 74 a seguir apresenta uma parte do alfabeto elaborado pelas crianças:

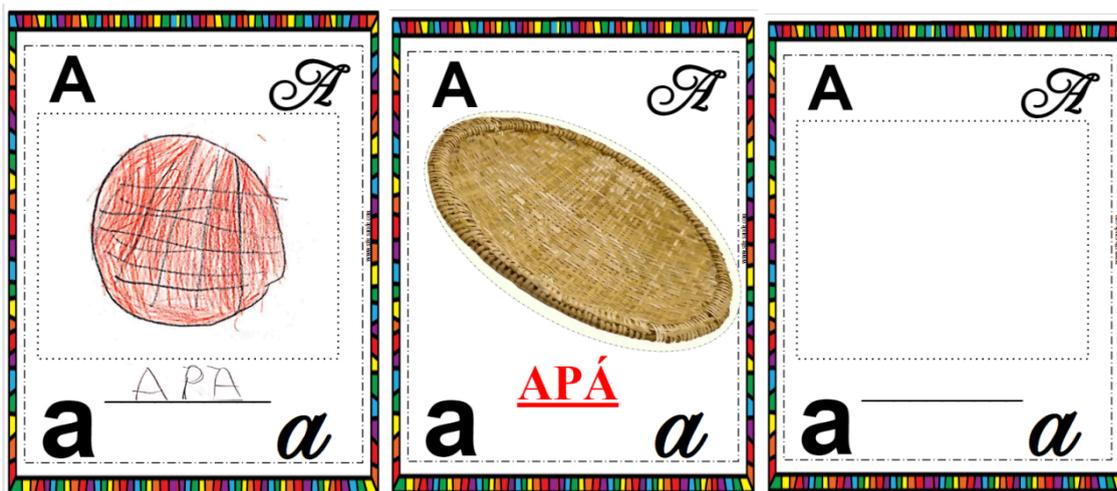
Imagem 74 – Atividade de palavras típicas



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Esta tarefa foi realizada por meio de “apresentações google” onde foi disposto o alfabeto que eles confeccionaram a próprio punho, o alfabeto editado com imagens parecidas com as que eles desenharam e o esqueleto vazio do alfabeto para que outros pudessem também utilizar.

Imagem 75 – Atividade de palavras típicas



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

O material, referente ao alfabeto quilombola, construído pelas crianças, foi organizado em arquivo PDF, em formato de livro. Conforme imagem abaixo:



A imagem apresenta as capas do livro. O material será posteriormente publicado.

Ao nosso ver, as ações desenvolvidas pela professora Maria Lourença, pensadas a partir do arcabouço da perspectiva epistemológica do etnoletramento permitem vislumbrar um esforço coletivo em direção de uma educação alicerçada no diálogo, permeadas de conversas, de experiência coletiva, nas quais os saberes das comunidades são parte integrante da escola, onde não há saber mais ou saber menos, e sim uma ecologia de saberes.

### 6.3.3 Planejamento e desenvolvimento da aula da professora Eliene Pedrosa

A professora Eliene não é quilombola, mas atua na escola José Mariano Bento desde 2012, ela costuma dizer que se sente uma pessoa aquilombada devido a sua relação com a comunidade, pois está trabalhando na escola há muito tempo e mesmo tendo oportunidade de trabalhar na cidade prefere se inscrever para trabalhar no quilombo onde ela atua desde que terminou a faculdade. Ela conta que foi recebida com muito afeto na comunidade e gosta muito de trabalhar na escola pois se sente respeitada e acolhida pelas pessoas que lá habitam.

Eliene é graduada em pedagogia e no ano de 2022 atua como articuladora e atende aos(as) estudantes que enfrentam desafios de aprendizagem do 3º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, que estão matriculados(as) e vinculados(as) à rede estadual de educação. Dentre eles(as), estão os(as) estudantes que compõem a turma da professora Neide, matriculados(as) no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. É importante destacar que a

professora Eliene não atende aos(as) estudantes da educação infantil e aos(as) estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, pois eles(as) são matriculados(as) e pertencem à rede municipal.

Quadro 13 – Composição da Turma da professora Eliene Pedrosa

<b>Turma</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
3º ano/Ensino fundamental	8
4º ano/Ensino fundamental	2
5º ano/Ensino fundamental	-
6º ano/Ensino fundamental	3
7º ano/Ensino fundamental	3
8º ano/Ensino fundamental	2
9º ano/Ensino fundamental	1
1º ano/Ensino médio	2
2º ano/Ensino médio	1
Total	22

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Os 22 estudantes atendidos pela professora Eliene representam 38% dos discentes matriculados na sede da Escola Estadual José Mariano Bento. E quanto aos estudantes da turma da professora Neide, dos 17 estudantes matriculados, 10 são atendidos pela professora Eliene na articulação, o que representa 58% dos discentes. Importa dizer que estes dados são, em muito, consequências do período pandêmico do covid-19, mas também desvelam as muitas carências que a Educação Escolar Quilombola padece. Estes dados também justificam a ação das docentes em solicitar junto ao Gepeq um curso de formação sobre essa temática.

Para o planejamento das aulas das aulas com os(as) estudantes da turma da professora Neide, a professora Eliene trabalhou em diálogo com a temática que as crianças estavam desenvolvendo na sala regular, portanto o rio Jauquara. Assim, ela acompanhou a entrevista realizada com Benedito Ilino, que trabalha na escola José Mariano Bento na função de vigia, morador da comunidade Vaca Morta, integrante do Comitê Popular do Rio Jauquara, cantor e compositor do Hino do rio Jauquara.

Os(as) estudantes da professora Neide, atendidos por Eliene na articulação, são divididos em grupos, de modo que ela atende estes estudantes em três grupos a fim de que ela possa dedicar mais atenção a cada um deles.

Ao dar início às aulas, a professora Eliene retomou a entrevista com Benedito, as crianças recontaram a entrevista e eles conversaram sobre o rio, sobre a Festa do Dia do rio Jauquara, sobre a organização da festa, sobre a vida no território e a importância do rio para a manutenção da cultura deles.

Eliene propôs que eles(as) fizessem um jogo de palavras sobre a Festa do rio Jauquara. Eles concordaram e gostaram da ideia. Ela explicou que eles teriam que escolher um jogo; escrever como jogar; escolher as imagens ou as desenhar e escrever o nome delas. O maior desafio era escrever. Então a pergunta logo veio: “*a senhora ajuda a escrever?*”.

A intenção da professora era promover uma escrita que estivesse próxima das práticas sociais das crianças. Neste sentido Smolka (2018) alerta:

A escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar de alfabetização, “o fluir do significado”, a estrutura deliberada do discurso interior pela escrita (Smolka, 2018, p, 96).

As crianças elaboraram vários jogos, um deles foi um um jogo da memória das plantas medicinais. Apesar da proposta inicial da professora fosse trabalhar especificamente os elementos da Festa do rio Jauquara, as crianças foram propondo outros aspectos do território, como é o caso das plantas medicinais.

Imagem 77 – Jogo da memória



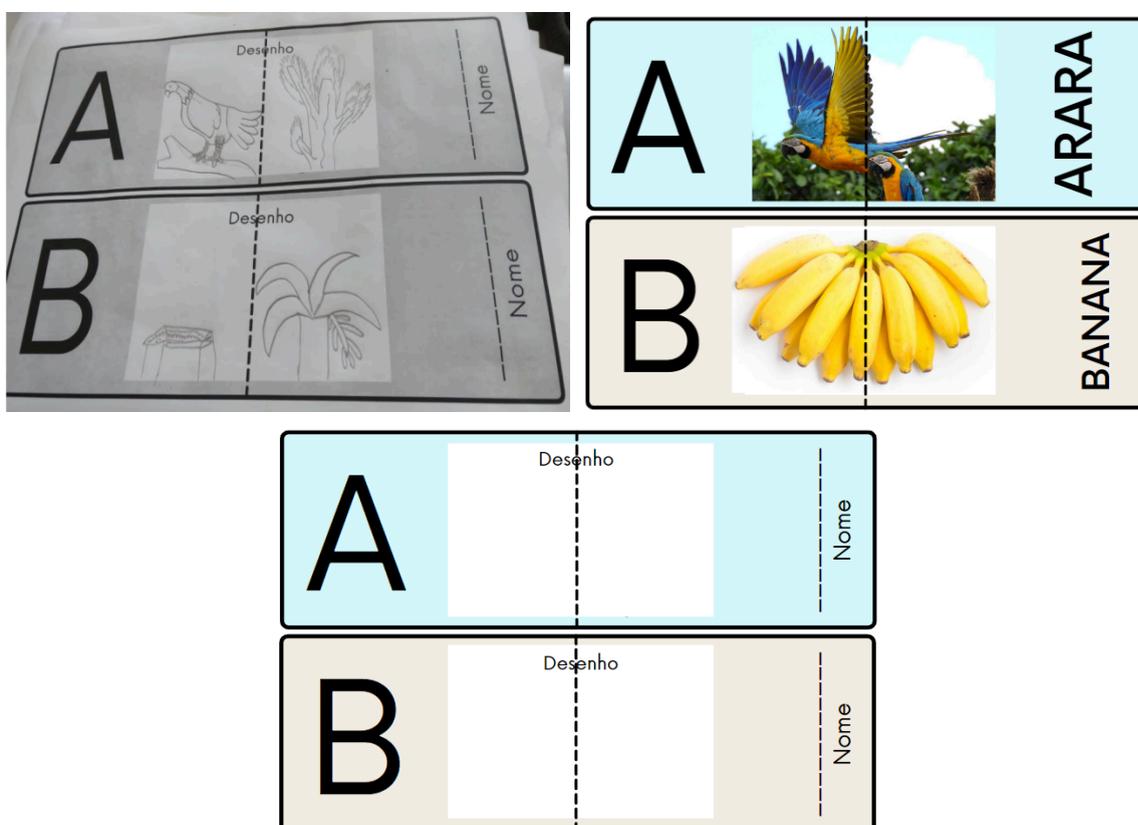
Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

As crianças quilombolas aprendem, no seio familiar, a preparação de diversos remédios, os cuidados com o plantio, o reconhecimento e identificação de quais plantas são usadas para cada remédio e quais não devem ser usadas. Saberes que não estão na escola, mas que podem vir a estar.

Os jogos eram pensados juntos com as crianças, o movimento foi um tanto demorado, dado que eles(as) não frequentavam as aulas de articulação diariamente pois os atendimentos são feitos duas vezes por semana. As aulas passaram a ser disputadas e os(as) estudantes se esforçaram para estar presentes e contribuir para a elaboração dos jogos de leitura propostos pela professora.

A elaboração dos jogos foi realizada por etapas, em que, a cada jogo, os(as) estudantes precisavam elaborar as regras e o modo de jogar, bem como confeccionar o jogo e jogá-lo, testando-o para saber se, de fato, funcionava. Desse mesmo modo, as crianças prepararam jogos com elementos do cotidiano das comunidades que formam o território. Como se pode ver nas imagens a seguir.

Imagem 78 – Confeção dos jogos



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Após a elaboração dos jogos, o material que as crianças produziram foi organizado em um arquivo PDF, denominado de “Atividades do Território quilombola Vão Grande”. Conforme imagem a seguir.



A organização do material foi realizada no canva.com onde foram dispostos os jogos que eles confeccionaram de próprio punho, os jogos editados com imagens e os esqueletos vazios dos jogos para que outros pudessem também utilizar.

Smolka (2018) “o jogo tem uma função fundamental no desenvolvimento das crianças e, como tal, possui um significado, um sentido, no processo de organização das experiências, elaboração de pensamentos, expressão de sentimentos, construção de conhecimentos”, no nosso entendimento, os jogos de palavras elaborados pelas crianças os ajuda a trazer para o

seio da escola conhecimentos que eles já possuem e que colaboram para contextualizar as leituras realizadas na escola, pois se somam, se misturam e se traduzem nas leituras de mundo que eles já fazem no seio familiar.

#### **6.3.4 Reflexões das educadoras sobre as contribuições do Etnoletramento nos anos iniciais**

Conforme explicitado na segunda seção desta pesquisa, na quarta e última etapa da pesquisa-ação, as educadoras pedagogas foram novamente entrevistadas com o objetivo de cotejarmos seus entendimentos sobre o etnoletramento na Escola José Mariano Bento, antes e depois do curso de formação.

As entrevistas foram presenciais e individuais, em horário pré-agendado conforme a disponibilidade de cada professora, cujos questionamentos encontram-se a seguir: a) fale sobre o etnoletramento; b) você acredita que as leituras feitas durante a formação auxiliaram para compreender sobre o etnoletramento?; c) quais foram as dificuldades encontradas durante as leituras dos textos?; d) você achou interessante as leituras e discussões do texto acontecerem na escola? Por quê?; e) qual a sua opinião sobre a pesquisa que foi feita junto aos moradores da comunidade? Quais dificuldades foram encontradas?; f) como foi a participação da escola durante seu trabalho pedagógico com os saberes da comunidade? g) você pretende utilizar outros saberes quilombolas na elaboração dos planos de aula? h) você acredita que os pressupostos da Etnoletramento possam contribuir para as suas aulas? Como? i) você percebe alguma diferença no seu trabalho antes e depois da pesquisa? Quais?

De modo geral, nosso objetivo com este roteiro se concentrou em identificar se na percepção das educadoras, os estudos e as discussões dos textos, realizados durante a primeira fase da pesquisa-ação, contribuíram ou não para a tessitura de uma nova perspectiva pedagógica suleada pelos etnossaberes do Território Quilombola Vão Grande.

Desse modo, objetivamos identificar de que modo a formação poderia impactar nos planejamentos suleados pelos etnossaberes e ainda, intencionamos desnudar todo o processo realizado durante as quatro etapas da pesquisa-ação.

##### *6.3.4.1 Reflexões da professora Neide Domingas Bento*

Sobre o etnoletramento, a professora Neide explica que não conhecia esta perspectiva epistemológica, que na graduação não estudou sobre educação escolar quilombola, que seus

conhecimentos se reduzem aos cursos que o GEPEQ vem oferecendo na escola. Ela relata que foi compreendendo gradativamente como elaborar as aulas, como trazer para o seio escolar os saberes da comunidade:

No início, fiquei muito perdida. Eu não conhecia sobre etnoletramento. Mas, conforme a gente ia estudando, discutindo eu fui compreendendo. Fui entendendo como usar os conhecimentos que a gente tem aqui para fazer os planos de aula, fui compreendendo que assim as crianças aprendem mais facilmente.

Neide conta que se surpreendeu com o envolvimento dos(as) estudantes, com a alegria deles ao fazer as atividades propostas sobre o rio Jauquara. Suas palavras fazem lembrar Freire em *Pedagogia da autonomia* (1992), quando ele diz que ninguém amadurece de repente, que as pessoas, e também, os(as) educadores(as) vão amadurecendo aos poucos, vão amadurecendo todo dia, ou não. Na concepção Freireana “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser não tem data marcada” e deve estar centrada em "experiências respeitadas da liberdade”.

Eles queriam fazer atividades sobre o rio, para a gente poder apresentar no dia da festa do rio Jauquara. Porque no dia da festa cada um apresenta alguma coisa. Por isso ficaram animados de apresentar um livro e de serem autores do livro. Foi muito bom. É um tipo de aula onde todo mundo participa. Mesmo quem tinha mais dificuldade e que ainda estava aprendendo a ler e escrever, porque tinha bastante assim, que não sabia ler e escrever, todos participaram e puderam ajudar, uns faziam entrevistas com os pais e outros passavam as palavras da entrevista para o papel, então cada um podia ajudar do seu jeito.

A professora testemunha o avanço no sentido de superação dos desafios que as crianças enfrentam, e das possibilidades de cooperação entre elas, momentos nos quais os que já dominam a escrita ajudam os que estão no caminho, na busca. Um caminho no qual elas podem compartilhar suas ideias e colaborar umas com as outras e juntas constroem um projeto coletivo.

A narrativa de Neide permite entrever como ela vai se apropriando da perspectiva epistemológica do etnoletramento e avançando no esforço de elaborar planejamentos que dialoguem com os saberes da comunidade ao ir percebendo o envolvimento dos(as) estudantes durante as atividades sustentadas pelos etnosaberes:

Depois que começamos a trabalhar assim os alunos ficaram muito mais envolvidos com as aulas, agora quando olho um saber da comunidade, já fico pensando como usar ele nas minhas aulas, até os meninos já sabem que a gente pode estudar assim e já vão dizendo o que podemos fazer. Estudar as festas de Santo é outra coisa que já estamos querendo fazer também (Neide Bento, 2022).

Em relação aos textos estudados, a professora Neide declara que formações realizadas pelo GEPEQ vêm contribuindo para melhorar sua prática pedagógica, seja por meio da leitura e das reflexões sobre a teoria, seja pela troca de experiências com outras escolas quilombolas:

Essas formações do Gepeq que a professora Suely manda e que você ajuda a gente a organizar aqui na escola, ajuda muito a gente porque nestes momentos que a gente faz as apresentações é uma troca de experiência. Porque é uma formação que a gente ajuda a fazer, a gente lê os textos, escolhe quais são mais proveitosos para nós. Eu gosto de escolher textos de outros territórios quilombolas, de outras escolas quilombolas e de outros professores quilombolas porque são histórias parecidas com as nossas histórias, são semelhantes. O que ajuda muito a entender como fazer. Então na hora que a gente faz essas apresentações são como troca de experiência porque cada um vai falando do jeito como faz, vê o jeito como o outro fez e isso tem nos ajudado muito. Eu tenho aprendido bastante com as formações. Eu gosto de ler sobre as comunidades, já li sobre Morrinhos, sobre Mata Cavalo... Eu sempre gosto de ler os textos que falam sobre as outras comunidades também porque são histórias que se parecem com a história da gente e a gente se identifica com aquelas histórias. Inclusive no Encontro da Educação Quilombola, que é de todas as comunidades quilombolas, é assim que a gente faz. A gente troca experiência e no ano passado tinha professores de vários lugares do Brasil. A gente vê que são histórias muito parecidas, o modo de vida, tudo muito parecido, por isso que eu falo que ajuda. Ajuda, porque ajuda a nos fortalecer mais. Dá aquela convicção que a gente está fazendo a coisa certa que é isso mesmo que a gente precisa fazer e fazer mais. Eu acho que a gente ainda faz pouco que a gente devia fazer mais, para a gente poder ficar melhor, ficar cada vez melhor naquilo que a gente faz (Neide Bento, 2022).

A professora também traz à cena os desafios que lhes são impostos para a realização das leituras dos textos, dificuldades advindas da trajetória escolar atropelada, dos direitos escolares que tantas vezes lhe foram negados, da sobrecarga de estudar, trabalhar, cuidar dos filhos que somadas lhe impediram de dedicar o tempo e a atenção necessária aos estudos.

Os textos que a gente estuda ajudam muito a entender nossa situação. Tem textos que eu preciso ler mais, ler várias vezes até entender, e tem outros que a gente só entende melhor na hora do debate, quando chega o momento das apresentações. Eu fui entendendo como é a colonialidade do saber aos poucos. E quanto mais eu ia entendendo mais eu conseguia compreender sobre o etnoletramento, da importância de trabalhar com ele para as crianças da comunidade aprenderem mais, (Neide Bento, 2022).

A professora Neide, destaca a importância do acesso a textos teóricos e práticos como os que foram lidos durante a etapa teórica da ação pesquisadora realizada na pesquisa em tela, que segundo a professora, ajudaram-na a ampliar o horizonte dos seus entendimentos sobre o etnoletramento e das possibilidades que ele oferece para a escola e para a comunidade.

Neide destaca que o maior impedimento para as leituras é a falta de tempo, uma situação que não se distancia muito das que ela vivenciava quando precisava estudar, trabalhar

e cuidar da família, pois de igual modo ela se vê submersa a diversas atividades burocráticas que a impedem de, novamente, dedicar o tempo e a atenção necessários aos momentos de estudo:

A maior dificuldade que a gente tem é a falta de tempo. São tantas cobranças, tanta burocracia que a gente tem que preencher, tanto papel que falta tempo pra fazer o que realmente é importante, que é estudar para poder fazer uma aula melhor para nossos alunos (Neide Bento, 2022)

A professora Neide aduz a importância do curso de formação oferecido pelo GEPEQ ser realizado no seio da comunidade utilizando a hora atividade por possibilitar a participação sem adicionar uma sobrecarga aos muitos afazeres que eles já precisam realizar. Esta visão é compartilhada por outros profissionais das escolas quilombolas no Estado de Mato Grosso, nas escolas onde o GEPEQ realiza formações, sendo exemplo os depoimentos apresentados pelos(as) educadores e educadores nas pesquisas de Silva (2022), Souza (2022) e Silva (2021).

Uma coisa que eu gosto muito é que os cursos do GEPEQ são realizados aqui na nossa escola. Muitas vezes a gente tem vontade de fazer um curso, mas não tem como participar por ser na cidade e a gente não ter como deslocar. Mesmo quando é pela internet, nossa participação é difícil porque quase não temos internet (Neide Bento, 2022).

Neide enfatizou a importância do GEPEQ atender a reivindicação da comunidade na oferta do curso de formação solicitado, suas palavras lembram Boaventura Souza Santos(2008) quando ele assevera a importância de a universidade romper os muros da acadêmica e alcançar as comunidades tecendo com ela dialogo e atendendo seus anseios.

A gente vem fazendo essa formação há algum tempo, mas esse ano ela ficou focada na alfabetização, e nas crianças pequenas da escola. Isso foi muito bom porque era essa nossa maior necessidade agora, foi por isso que pedimos esse curso, porque depois da pandemia a situação ficou pior [...]. Então quando a gente começou esse jeito de fazer as aulas, começar pela pesquisa com a família, trazer os parentes para dentro da escola e começar a aula pelo que está na convivência deles foi bom mesmo (Neide Bento, 2022).

Quanto a participação da escola durante a pesquisa e o trabalho pedagógico com os saberes da comunidade, a educadora Neide destaca a coletividade na escola, é interessante lembrar que as comunidades quilombolas realizam muxiruns para fazer plantios e colheitas coletivas, neste sentido é muito possível que a prática entre os docentes seja incentivada pela prática comunitária.

Aqui na escola a gente procura trabalhar junto. Sempre que vamos desenvolver os projetos procuramos envolver todos que trabalham na escola. Cada um ajuda no que pode. Eu entendo que o trabalho de cada um é importante para as crianças poderem aprender (Neide Bento, 2022).

A professora finaliza lembrando de como o trabalho com os etnossaberes melhorou a participação dos(as) estudantes nas aulas. No tocante aos etnossaberes, Souza (2022, p. 85) negrita que os saberes ancestrais das comunidades precisam ser levados para dentro da escola e “deixar de serem apenas contos e histórias que os mais velhos relatam e passar a ser um conhecimento como qualquer outro que se ouve ou lê nos livros”, a autora compreende que as comunidades quilombolas vem construindo uma história carregada de conhecimentos sobre seus modos de vida.

#### *6.3.4.2 Reflexões da educadora Lourença Costa*

Sobre o etnoletramento, a educadora Maria Lourença explicou que as leituras e os encontros foram decisivos, tanto para a compreensão conceito de etnoletramento, quanto como o modo de realizar os planejamentos.

Depois de a gente fazer as leituras e as apresentações eu fui entendendo como é o etnoletramento, entendendo que com ele as crianças poderiam aprender melhor e até para nós professores seria mais fácil de ensinar a ler porque a gente vai ensinar com o que eles já conhecem, com o que eles já sabem, para eles é muito mais fácil lembrar do B da banana do que da baleia que era o que eu tinha na sala.

A educadora também fez um desabafo: "Na faculdade a gente não aprende nada disso, a gente sai crú de lá. Eu estudei nada disso na faculdade. Eu tinha muita dificuldade para fazer os planejamentos, agora que estou começando a aprender a lidar". A situação apresentada pela professora é compartilhada por outros profissionais da educação escolar quilombola, como se pode observar nas pesquisas desenvolvidas por Santana (2019), Morais (1017) e Oliveira (2017) no meio do GEPEQ/UFMT no seio em escolas quilombolas do Estado de Mato Grosso.

Sobre as dificuldades encontradas durante as leituras, a educadora Lourença rememora os desafios que enfrentou na trajetória escolar, somados aos empecilhos impostos durante a graduação cursada à distância em uma instituição privada, somados a falta de estrutura, de transporte, de internet, de alojamento que lhe possibilitasse cursar adequadamente a faculdade:

Eu agradeço muito por ter feito a faculdade, mas eu sei que eu perdi muito, que aprendi pouco. E que, o que eu perdi me faz falta na hora das leituras, na hora de entender os textos, na hora dos planejamentos, na hora de dar a aula. Então eu me dedico o máximo que eu posso nos cursos, porque eu sei que eu ainda tenho que aprender muito.

Quanto ao curso de etnoletramento ser realizado na comunidade, a educadora considera que esta prática faz toda a diferença para as pessoas que trabalham na escola, ela ainda considera a realização do curso na própria escola como de alta relevância para atender, inclusive os educadores não docentes:

Na minha opinião, o curso ser realizado aqui faz toda a diferença, todos nós que trabalhamos na escola podemos participar, até quem não trabalha dando aula, isso é muito importante. Aqui na escola tem vários que não trabalham dando aula, mas estou fazendo faculdade e daqui a pouco vão terminar e começar a dar aula, então é muito importante que todos podem participar da formação sem precisar sair da comunidade. bom seria se todo curso fosse assim (Maria Lourença, 2022).

No que diz respeito a participação da escola durante a pesquisa e o trabalho pedagógico com os saberes da comunidade, a educadora Maria Lourença dar relevo ao apoio que recebe dos demais docentes:

Eu comecei a trabalhar aqui na escola fazendo a limpeza, já fiz de tudo aqui e hoje estou sendo professora. O apoio dos colegas aqui ajuda muito, sem apoio não dá certo. Fazemos muitas coisas juntos. Todo mundo ajuda todo mundo. No meu ver, não importa qual é a função, o importante é que todos podem crescer e ajudar os alunos a crescer também (Maria Lourença, 2022).

No tocante a participação das crianças, a docente Maria Lourença explica que eles(as) ficaram mais participativos nas aulas depois que ela deu início aos planejamentos envolvendo os saberes das comunidades:

Na minha opinião eles gostaram demais das aulas com o etnoletramento, fui notando que eles iam aprendendo cada vez mais, até mesmo os que tinham mais dificuldade. Depois do Alfabeto a gente fez o planejamento da Casa tradicional, do peixe dourado e assim vamos indo, mas eu sei que ainda preciso de muita ajuda (Maria Lourença, 2022).

A educadora Maria Lourença afirmou que o curso sobre o etnoletramento contribuiu para ela se sentir mais segura em relação aos planejamentos das aulas, que segundo ela representa hoje, seu maior desafio. Ao reconhecer sua incompletude, a professora faz lembrar palavras bem freireanas, para quem a prática pedagógica é um caminho para transformar a

realidade pois, é “[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1996, p. 24).

#### 6.3.4.3 Reflexões da educadora Eliene Pedrosa

Sobre o etnoletramento, Eliene Pedrosa explica que depois do curso ela entendeu que “o etnoletramento é quando eu uso os saberes da comunidade para ensinar as crianças a ler através das coisas que eles já sabem sobre a comunidade” para a educadora “o curso foi muito importante para eu entender como se faz o etnoletramento nas aulas”.

Com relação ao desempenho dos estudantes, a professora Eliene acredita que houve mais aproveitamento nas aulas da articulação depois que ela começou a utilizar os saberes da comunidade para ensinar as crianças a ler: *“Agora eles não faltam nas aulas. Eles gostam de inventar os jogos. De adaptar jogos para ficar com a cara da comunidade. O avanço deles nas aulas foi visível”*.

Eliene relata que depois que as crianças começaram a ter aulas suleadas pelos etnossaberes da comunidade a participação deles aumentou, a frequência na escola cresceu e houve avanço significativo na superação dos desafios que apresentavam no início do processo:

Eu e a professora Neide trabalhamos juntas para tentar ajudar os alunos que têm mais dificuldade. Eu vejo eles melhorando cada vez mais. Quando eu comparo como eles começaram e como estão, fico muito feliz com os resultados. Eles gostaram muito desse jeito de fazer as aulas. Eles adoram ouvir as histórias das comunidades e fazer as atividades com jogos. Eles se sentem valorizados (Eliene Pedrosa, 2022).

A professora relata como as crianças assumiram o protagonismo por meio da elaboração dos jogos de palavras, e de como se apropriaram dele para comunicar a sua história e de suas comunidades. A narrativa de Eliene permite interpretar que ao proporcionar atividades que suscitam o protagonismo das crianças e a troca de saberes com elas e entre elas, suas aulas ganharam mais dinamismo e permitiram que os saberes das comunidades adentrassem a escola.

No tocante aos textos estudados, Eliene também considerou a questão da falta de tempo como a mais impactante. A falta de tempo alegada pela professora é apenas uma das muitas facetas que revelam as más condições de trabalho do professor, neste sentido concordamos com Diniz-Pereira (2011) quando ele diz que “As condições do trabalho docente continuam, via de regra, bastante ruins no Brasil” e que elas “ tendem a ser piores nas regiões

Norte, Nordeste e Centro-Oeste” e “no meio rural” ao que nós ousamos acrescentar que as condições de trabalho nas comunidades quilombolas, são ainda mais penosas, devidos às suas especificidades.

Eu fico aqui na comunidade durante toda semana. É uma coisa atrás da outra, o tempo todo coisa para fazer, é relatório, é diário, é tanta coisa que não sobra tempo para nada. No final de semana vou para minha casa, lá tenho o serviço acumulado da semana inteira e minhas responsabilidades de mãe, de dona de casa. Todas estas coisas limitam nosso tempo, mas as leituras foram tranquilas e a gente aprendeu muito com elas (Eliene Pedrosa, 2022).

Sobre a realização do curso de formação na comunidade, a professora Eliene enfatiza a importância desse movimento para evitar o deslocamento e conseqüentemente as despesas e os desconfortos que ele provoca. Neste sentido, Boaventura Souza Santos (2008, p. 595) sinaliza que a democratização da universidade consiste, de fato, em “recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados”. Compreendemos que essa democratização se traduz, também, em ouvir as solicitações que advêm das comunidades e atendê-las.

A vantagem é que você vem fazer o curso aqui mesmo na escola e a gente usa a hora atividade para ler, discutir os textos e fazer os planejamentos. A gente sente que o Gepeq fazer os cursos aqui é um meio de valorização da gente. É muito importante por que ao invés de a gente ir para a cidade são vocês que vem e fica bem melhor para nós, (Eliene Pedrosa, 2022).

Eliene também argumentou sobre a importância da formação para atender ao pedido da comunidade na definição da temática que seria estudada. "Nós estávamos com muitas dificuldades na aprendizagem das crianças e quando pedimos para estudar sobre esse assunto, fomos logo atendidos”.

Em relação a prática da pesquisa junto a comunidade, Eliene destaca a alegria da comunidade em se fazer presente, em atuar na escola, a professora rememora o quanto eles(as) se sentem valorizados. Castilho(2011) corrobora que as famílias quilombolas atribuem grande importância à escola vendo-a como possibilidade de empoderamento dos filhos.

As pessoas da comunidade gostam de estar na escola, gostam de participar das atividades e se sentem muito valorizados quando são convidados para contribuir. Quando eles vêm, a gente aprende muito com eles (Eliene Pedrosa, 2022).

A educadora Eliane explica que o curso sobre etnoletramento mudou sua visão sobre os planejamentos, sobre como utilizar os etnossaberes para melhorar suas aulas. A narrativa da professora permite entrever o esforço, o despontar de uma prática pedagógica que busca

romper com o etnocentrismo, que quer se fazer subversiva, no sentido falsbordiano, e progressista, em termos freireanos.

#### 6.4 ANÁLISE DE TODAS AS ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO: PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA

Nesta subseção, delineamos as percepções da pesquisadora durante todas as etapas da pesquisa-ação. As narrativas das educadoras/pesquisadora são relevantes de que as trajetórias das mulheres negras e rurais são semelhantes, a cada história se ecoa a dor, a tristeza, as ausências de oportunidades, ainda assim se ouve também o canto da persistência, da insubmissão, das lutas, das conquistas. Fazendo lembrar as palavras de Luciene Carvalho (2020), em “Na Pele” e a luta que ela desenha em forma de poema, para as vozes negras, trazer à cena: “vozes de um corpo múltiplo de mulher, de mulher proletária, de mulher poeta, de mulher preta, de mulher mãe, de mulher filha”: “A pele cobre o todo que lateja/O leite branco/Da preta que me pariu/Nutriu a melanina/Que em mim brotou”.

As vozes das pedagogas negras e quilombolas, aqui desenhadas, são narrativas que contam da pobreza de suas famílias, da carência de pão, das dificuldades para acessar o mais básico, da ausência de recursos para suprir necessidades primárias. Suas falas são como rios que correm para o mesmo mar e parecem dialogar com Vilma Piedade (2019) quando ela diz que “Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a Dor causada pelo Racismo. E essa dor é Preta” (Piedade, 2019, p. 16).

Os percursos da educação formal, trilhados tanto pelas quatro professoras pedagogas, cujas trajetórias são apresentadas na seção 5.1 desta pesquisa, quanto pelos demais profissionais da Escola José Mariano Bento, demonstram o esforço contínuo para estudar, retratam famílias cujos pais também não estudaram por completa ausência de oportunidade.

As narrativas permitem interpretar que a escolarização vai se constituindo como uma possibilidade de rompimento com o ciclo de exclusão e permitindo o vislumbrar de dias melhores. Suas falas contam de como cada uma delas trilhou o mundo acadêmico, demonstram que enquanto umas sonhavam desde pequenas em ser professoras, outras almejavam outros sonhos, que não foram possíveis para aquele tempo.

Reafirmando que os caminhos trilhados nem sempre são a escolha que cada uma faz, mas “o que tem pra hoje”, elas mostram, no entanto, como tomaram posse das escassas oportunidades que acessaram e as utilizaram para “forjar” um novo futuro (Beauvoir, 1967, p.

7) e romper com o medo, como bem diz Djamila Ribeiro (2018) em “Quem tem medo do feminismo negro?”.

Durante a realização da primeira etapa da pesquisa-ação, constituída por leituras e discussões dos textos, os depoimentos dos profissionais da educação que participaram desta etapa permitem interpretar que este modelo de formação é, aos olhos dos participantes, bem pertinente.

Entre os principais argumentos por eles(as) elencados para justificar esta pertinência, destacamos aqui, o aproveitamento da hora atividade para fins de formação, de modo que este ajuste dinamiza o tempo deles(as); o fato de eles não precisarem realizar deslocamentos para o centro urbano, que também implica em economia com despesas financeiras para transporte, estadia e alimentação; a possibilidade de participação de todos os profissionais da escola, tendo em vista que, ao olhar do corpo docente e também do nosso, toda a equipe que trabalha na escola precisa ter acesso a formação.

Outro aspecto positivo aduzido pelos(as) docentes durante a realização do curso de formação está relacionado a diversidade de textos, pois enquanto uns traziam aspectos teóricos outros apresentavam exemplos de práticas pedagógicas realizadas em outras escolas quilombolas.

Durante as discussões dos textos, não houve entre os participantes quem afirmou já ter conhecimento sobre o etnoletramento. Quando questionados sobre os etnossaberes, os profissionais docentes que atuam na escola nos últimos cinco anos, argumentam que o entendimento sobre este conceito vem sendo construído nas formações realizadas pelo GEPEQ/UFMT no seio da escola, movimento do qual esta pesquisa é um recorte, como explicitado na introdução.

A formação continuada é destacada nas narrativas como um modo de suprir as lacunas deixadas na formação inicial, realizada pela maioria dos educadores, na modalidade EAD.

As narrativas das educadoras pedagogas trazem à cena suas inquietações sobre a ausência de formações que os qualifiquem a ministrar aulas antenadas com os saberes da comunidade. Situação que as instigou a solicitar ao Gepeq uma formação específica para este fim, na intenção de que a participação no curso os ajudassem a elaborar os planos de aula.

Neste sentido acreditamos que o etnoletramento permite a tessitura de aulas onde os saberes das comunidades que constituem o Território Quilombola Vão Grande estejam presentes na escola e sejam motivadores de aulas nas quais os(as) estes saberes sejam valorizados.

De modo que o etnoletramento vai além de uma proposta pedagógica, e se delinea como uma proposta de ensino que pode contribuir para dirimir os preconceitos na tessitura de um currículo pluriversal e contra hegemônico.

Durante a realização da segunda etapa da pesquisa-ação, constituída do levantamento dos etnossaberes do Território Quilombola Vão Grande os(as) educadores(as) assumiram a tarefa de pesquisar os saberes que povoam as comunidades São José do Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Retiro e Vaca Morta. De modo que a geração destes dados foi realizada por eles(as).

Para Nóvoa (1992), a ideia da formação de professor pesquisador pode ser considerada uma prática contra-hegemônica que está condicionada à oferta de condições que possibilitem ao docente ver seu cotidiano escolar como locus de pesquisa. No mesmo sentido André (1995, p. 56), corrobora que a formação do professor pesquisador representa um “movimento que valoriza a pesquisa” e vem ganhando força no Brasil. Diniz-Pereira (2011) acresce que a “pesquisa é a palavra-chave quando ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico” (Diniz-Pereira, 2011, p. 26),

Aos nossos olhos, ousamos dizer, que incentivar, entre os profissionais da educação das escolas quilombolas, o exercício da pesquisa é também incentivar voos, tanto o voo da docência quanto o voo da discência, e quem sabe instigar a prática do discente no chão das comunidades escolares quilombolas.

Em um permanente diálogo com as proposituras de Freire, para quem o exercício da docência, exige:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (Freire, 1996).

Ao analisarmos as ações dos(as) docentes durante a realização da segunda etapa da pesquisa-ação, observamos em suas práticas pedagógicas a presença de um elemento de suma importância aos olhos de Freire: uma curiosidade inquietadora, que os move em direção ao novo. Há também uma gana pela tessitura de novas práticas, embora existam muitos impedimentos para que a “curiosidade” ganhe asas.

Dentre os muitos obstáculos ganha destaque o vínculo contratual dos(as) educadores(as), dado que nenhum deles é servidor concursado. A insegurança da permanência

na escola, a incerteza de estar contratado no ano seguinte é uma agonia que assombra sem distinção. Que funciona como uma tesoura de poda nos voos a longo prazo.

Ainda assim, é importante dizer do compromisso e do desejo de participação, de busca. Suas narrativas dão conta de que as leituras, as discussões dos textos e o exercício da pesquisa foram fundamentais para o avanço de mais uma milha na jornada de cada um deles(as).

Durante a realização da terceira etapa da pesquisa-ação, constituída pelo planejamento e desenvolvimento das aulas elaboradas com base na pesquisa dos etnossaberes do Território Quilombola Vão Grande, realizada pelos profissionais da educação da escola e acompanhada pela pesquisadora, as educadoras pedagogas elaboraram propostas que relacionassem os saberes das comunidades ao fazer cotidiano da escola e permitissem o etnoletramento dos estudantes.

As narrativas das educadoras aduzem que durante o desenvolvimento das aulas sustentadas pelo etnoletramento os estudantes estiveram mais envolvidos e conectados com a escola, no que elas acreditam que seja motivado por eles(as) se identificarem com as atividades propostas.

Os depoimentos dos profissionais da educação da escola José Mariano Bento, participantes do curso, permitem interpretar que o curso de formação alcançou êxito. Em suas narrativas ele(as) afirmam que a participação no curso contribuiu para que eles(as) estivessem mais preparados e habilitados na preparação de aulas que atendam ao interesse das comunidades e dos estudantes do Território Quilombola Vão Grande.

Durante a realização da quarta etapa da pesquisa-ação, realizamos entrevistas com o intuito de compreender as percepções das educadoras sobre o curso de formação, de que modo o curso teria, ou não, contribuído para uma prática pedagógica sustentada pelo etnoletramento.

As vozes das docentes sinalizam que o etnoletramento pode contribuir para que os(as) estudantes possam aprender a ler e escrever as palavras, a comunidade e o mundo. Numa propositura decolonial na qual os saberes ancestrais dos(as) pequenos(as) vão-grandenses são respeitados, valorizados e utilizados para o encantamento das aulas. Não de uma aula qualquer, mas uma aula que permita-lhes a autoria de suas histórias, de seus cantos, de seus contos, de suas vidas, de seus quilombos.

Neste contexto, confirmamos nossa tese de que o diálogo sobre os pressupostos do etnoletramento e dos etnossaberes fomentados por meio de formação continuada, podem

contribuir para que os docentes promovam uma educação contra-hegemônica, pluriversal e conectada com os interesses dos estudantes quilombolas, instigando-os ao protagonismo.

A seguir, tecemos algumas considerações com um desejo ardente de que elas sejam tão somente sinalizadoras de possíveis caminhos, e sejam também, motivadoras de práticas outras e olhares outros, que contribuam para instigar a caminhada de outros de nós, para além do Território Quilombola Vão Grande.

## 7 SEMEANDO CONSIDERAÇÕES

A pesquisa apresentada nesta tese teve como objetivo descrever e analisar os processos formativos, proposto por nós, pautados nos pressupostos do etnoletramento e nos impactos dessa formação percebidos nas práticas pedagógicas das educadoras pedagogas que atuam nos anos iniciais da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, localizada em Barra do Bugres (MT).

Para alcançar esse objetivo, nos dedicamos a descrever e analisar como está organizado o ensino no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e nos planejamentos das docentes pesquisadas, cujos documentos orientam e regulamentam a educação escolar quilombola nos anos iniciais do ensino fundamental; apresentar e avaliar como os discursos teóricos estão sendo pensados e articulados, tendo, como foco, a formação continuada de educadores(as) para a educação escolar quilombola; expor a percepção, a priori, dos saberes docentes e de suas práticas no ensino dos anos iniciais bem como compreender os processos, procedimentos e resultados da formação docente, proposto nesta ação pesquisadora, e as reflexões feitas pelas educadoras participantes da pesquisa quanto às contribuições da abordagem do etnoletramento na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento.

A opção por esta temática foi motivada pela reivindicação dos(as) educadores(as) que atuam na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento pela oferta de formação continuada, voltada especificamente para a aprendizagem das crianças do Território, devido aos desafios enfrentados pelos(as) estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da referida escola para ler e escrever.

A partir de então, para atender à reivindicação da comunidade, nos dedicamos a pensar a metodologia que seria utilizada. Assim, nesta pesquisa qualitativa, utilizamos dois métodos que dialogam e sulearam o desenvolvimento do trabalho, quais sejam: a etnografia e a pesquisa-ação.

Utilizar a etnografia foi imprescindível para compreender o contexto da pesquisa e identificar os sentidos atribuídos pelos pesquisados às suas ações. Do mesmo modo a utilização da pesquisa-ação foi fundamental para atender às solicitações dos(as) educadores(as) da comunidade, no que diz respeito à formação continuada, por meio de curso de extensão, que foi oferecido pelo GEPEQ, registrado e aprovado pela coordenadoria de extensão da UFMT.

No contexto da proposta de formação continuada, realizamos estudos e discussões sobre etnoletramento; pesquisa de campo realizada pelos(as) educadores(as) para levantamento dos saberes das comunidades que constituem o Território Quilombola Vão Grande; planejamento e desenvolvimento de aulas considerando os etnossaberes das comunidades.

Durante a trajetória desta pesquisa, trilhamos muitos caminhos, dentre eles nos dedicamos a tecer um panorama do conceito de quilombo, em suas diversas definições até a contemporaneidade. No que, concordamos com Arruti (2008, p. 30) em que “o processo de ressemantização encontra-se em aberto”. Apresentamos os municípios nos quais o locus da pesquisa está inserido, quais sejam: Barra do Bugres e Porto Estrela. Também procuramos descrever as comunidades quilombolas São José do Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Vaca Morta e Retiro que constituem o Território quilombola Vão Grande e a Escola Estadual José Mariano Bento quanto aos aspectos físicos e estruturais.

A história do território quilombola Vão Grande, é contada e recontada aos mais novos em rodas de conversas que se realizam sob a luz da lua, ao redor do fogão de lenha, nos muxiruns realizados nas comunidades e em tantos outros momentos da vida cotidiana quando os “mais velhos” ou “Guardiães da Memória coletiva” (Carvalho, 2016), narram seus contos, cantos, aventuras, dizem seus feitos e ao fazê-lo, potencializam a identidade cultural dos mais jovens. Para Carvalho e Castilho (2017, p. 16) “Quando um idoso falece, toda a comunidade sente e reconhece que, com ele, apaga-se também uma parte da história do povo, suas memórias, suas lendas”, fato que torna o registro da história tão importante para as comunidades.

Igualmente importante para a população do Território Quilombola Vão Grande é a escolarização da população, uma luta que transpõe o tempo e está presente nas comunidades desde datas distantes. A peleja dos vão-grandenses por escolarização já vivenciou momentos distintos, houve tempo em que a luta era para que ao menos houvesse aula, que se pudesse aprender minimamente a ler e escrever, coisa quase impossível para aqueles tempos.

Contudo, as lutas travadas pelos vão-grandenses, em particular, e pelos movimentos sociais, nacionalmente, ampliaram os limites da peleja e atualmente a luta é por uma educação que respire as especificidades das comunidades quilombolas no Brasil rompendo com um modelo de educação bancário, mecanicista, dogmático e autoritário, com a desumanização, a negação e a subalternização do outro e avance na tessitura de uma educação plural, decolonial e antirracista que espere as memórias, as lutas e os saberes das comunidades quilombolas,

uma educação insubordinada que desafie os limites impostos e rompa as cercas rumo a um pensamento decolonial.

É importante pontuar que a promulgação de legislações para a educação escolar quilombola, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representa um avanço significativo para as comunidades e as escolas quilombolas de modo geral, ainda que se apresentem muitos obstáculos para a sua efetiva implementação, principalmente por conta de elas representarem o rompimento com uma educação hegemônica e excludente.

Nos trilhos da escrita desta pesquisa, nos dedicamos a discutir as estratégias eurocêntricas para a submissão, vimos também que o outro é escravizado, explorado, destituído de ação e criação, em uma tentativa de apagamento de sua história e de diferentes histórias, que não a universal, proposta pela colonialidade, produzindo o ser colonizado, a partir dos padrões de poder dominantes eurocêntricos. Utilizando, para tanto, o apagamento de histórias, de saberes e de conhecimentos outros.

Nos anos iniciais, as consequências do eurocentrismo são igualmente nocivas e contribuem profundamente para o alto índice de analfabetismo no Brasil. No caso das comunidades quilombolas estes índices são ainda mais alarmantes e afetam os sonhos e as possibilidades que os(as) pequenos(as) quilombolas terão no futuro.

Nos trilhos que se referem a Formação Continuada dos(as) educadores(as) observamos a urgência de uma formação que prepare os(as) docentes para uma práxis pedagógica contra-hegemônica e que os(as) capacite a romper com a perpetuação da colonialidade do poder, do ser e do saber à qual o universo escolar está submetido. Numa práxis pedagógica decolonial capaz de promover e instigar o protagonismo dos(as) estudantes quilombolas e quebrar o ciclo de silenciamento de suas vozes.

Os dados gerados nos trilhos desta pesquisa são reveladores de que em razão do caráter fragmentado das políticas educativas do Brasil, no que se refere ao processo formativo docente, o quadro da formação se mostra desigual e emblemático, principalmente no que se refere a formação dos(as) educadores(as) pedagogos(as).

As narrativas das docentes participantes da pesquisa trazem à cena a ausência de formação específica que se debruce sobre o etnoletramento ou sobre modos de pensar caminhos que os permitissem realizar os planejamentos das aulas com os pés fincados nos etnossaberes das comunidades ofertados seja pela Seduc/MT, seja por outras instituições de formação de professores. Ao que, o GEPEQ é apontado nas suas falas como sendo uma exceção, pois os cursos específicos sobre educação escolar quilombola, dos quais eles(as)

participam, são ofertados por este Grupo de Pesquisa, sob a coordenação geral da professora Suely Dulce de Castilho, a exemplo do curso de formação realizado em atendimento aos educadores(as) durante a presente pesquisa .

Sobre a formação realizada na primeira etapa da pesquisa-ação, as narrativas foram unânimes quanto aos desafios que lhes são impostos para se dedicar ao estudo, o principal deles se refere a ausência de tempo para se dedicarem à leitura dos textos, devido principalmente ao acúmulo de afazeres docentes que vão além da carga horária cumprida dentro da sala de aula, quadro que se agrava também por conta de todos os profissionais da escola serem contratados.

O que permite compreender a necessidade de a formação continuada levar em consideração as especificidades da realidade na qual os(as) professores(as) que atuam em escolas quilombolas estão inseridos. Neste sentido as narrativas dos(as) participantes do curso de formação realizado durante esta pesquisa dão relevância à importância da realização do curso na própria escola onde trabalham, o que lhes permite utilizar a carga horária das suas horas-atividade para participar do curso.

Suas narrativas também enfatizam a impossibilidade de participar de estudos que se realizam fora da comunidade devido a incompatibilidade de horários e outros empecilhos sinalizando a importância da Seduc-MT promover formações **para e nas** escolas quilombolas, que considerem os saberes de suas comunidades e as especificidades dos seus povos; levando em conta o distanciamento delas do centro urbano, suas impossibilidades de deslocamento, de acesso e permanência nos cursos, um exercício que o GEPEQ vem realizando desde 2017. Exercício que também se faz necessário, pela Seduc-MT, para e nas escolas indígenas e do campo.

As narrativas dos(as) participantes do curso de formação também são reveladoras de que a elaboração dos planejamentos de aulas balizados pela proposta de etnoletramento oportunizou a autonomia das educadoras no desenvolvimento de materiais didáticos que contemplam as especificidades da comunidade escolar. Suas falas permitem compreender que o desenvolvimento de aulas balizadas pelo etnoletramento permitiu o protagonismo dos estudantes e o conseqüente empoderamento de suas identidades.

Desse modo, avaliamos a pertinência da tese proposta nesta pesquisa de que o diálogo sobre os pressupostos do etnoletramento e dos etnossaberes, fomentados por meio de formação continuada, podem contribuir para que os docentes promovam uma educação contra-hegemônica, pluriversal e conectada com os interesses dos estudantes quilombolas, instigando-os ao protagonismo.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessete. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Santa Catarina: Univille, 2015.
- ANDRADE, Mônica Borges de *et al.* **A Diversidade Cultural e o Desenho Infantil**: um diálogo que incide sobre a Formação Docente. 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- APPLE, Michael A. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. M; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes 2013.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107–142, 2017.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo de Porto da Folha**: Parecer Histórico-Antropológico para o Projeto Quilombos Terras de Preto (CETT/Ministério da Cultura convênio n. E132/96-SE). 1997.
- ARRUTI, José Maurício. **Panorama Quilombola**. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2022. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/160> Acesso em: 7 dez. 2022.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *In*: **Raça**: Perspectivas Antropológicas. [org. Osmundo Pinho]. ABA/Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008. p. 1–33.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 4. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Portugal: Edições, 1979.
- BARRA DO BUGRES. Prefeitura Municipal. **Ofício nº 430/GP. 2011**. Não paginada.
- BARRA DO BUGRES. Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Barra do Bugres – MT. **Ofício nº 125/2008**. Não paginada.
- BARRA DO BUGRES**. Site da Prefeitura de Barra do Bugres. Disponível em: Características - Prefeitura de Barra do Bugres. Acesso em: 7 mar. 2022.
- BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar em Revista**, p. 267–283, 2004.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2014.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e estado**, v. 31, n. 1, p. 15–24. jan-abr, 2016.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Ed.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42–62.

BOTELHO, Louise de Lira Roel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121–136, maio/ago. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**. 2006. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/livros/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2003.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/livros/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Território da Grande Cáceres. Relatório Técnico do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT). 2010. Disponível em: [http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_qua\\_territorio157.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio157.pdf). Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Justiça Federal da 1ª Região. PJe - Processo Judicial Eletrônico. 15/3/2021. **Processo Número: 0002490-32.2016.4.01.3601**. AÇÃO CIVIL PÚBLICA CÍVEL (ajd.org.br).

BRASIL. Decreto n.º 87222, de 31 de maio de 1982. Cria as Estações Ecológicas do Seridó, Serra das Araras, Guaraqueçaba, Caracará e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2021**, aprovado em 13 de maio de 2021–Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

BRASIL. **Relatório Técnico nº 083/2012**. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão: Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: outubro, 2012.

CAMPOS, Jocimar Jesus de. **As narrativas míticas da comunidade quilombola de Morrinhos/Poconé/MT e os fazeres escolares**. 2017. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do quilombo à universidade: Trajetórias, Relatos, Representações e Desafios de Estudantes Quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à Permanência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

CARVALHO, Luciene. **Na Pele.** Cuiabá: Carlini & Carniato Editorial, 2020.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixo - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios.** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT, Cuiabá, 2016.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade; CASTILHO, Suely Dulce de. Território Quilombola Vão Grande: aspectos históricos. *In*: BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Márcia dos Santos e CASTILHO, Suely Dulce de (Orgs). **Entrelaços e diálogos: Pesquisas em História da Educação e ensino nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.** Cuiabá-MT, EduUFMT. 2017. p. 137–135.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade; CASTILHO, Suely Dulce de. A decolonialidade em direção ao feminismo negro quilombola: uma reflexão necessária. *Revista Teias*, v. 23, n. 70, p. 41–56, 2022.

CARVALHO, Plínio Olderi de; CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade; LAMEGO, Gerson Henrique de Andrade Nossa. **Assentamento Antonio Conselheiro: O Papel da Mulher na luta pela terra**, 2010.

CASTILHO, Suely Dulce de; SILVA, Rosangela Campos. Os etnosaberes quilombolas sobre o uso das plantas medicinais no contexto escolar em turma da EJA. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Pedagogia do Quilombo.** [Entrevista concedida a] Wir Caetano/ Dabliê. Nota Preta, João Monlevade, MG, julho 20, 2020.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASTILHO, Suely Dulce de; CAMPOS, Jocimar Jesus. O caráter educativo das narrativas orais dos anciões da Comunidade Quilombola Morrinhos/Poconé-MT. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 305–322, maio/ago., 2016.

CASTILHO, Suely Dulce de; PEREIRA, Luciano da Silva. Trajetória de vida e estratégia de superação de uma professora do Quilombo Chumbo-Poconé-MT. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 65, p. 591–611, 2018.

CASTILHO, Suely Dulce; SANTANA, Gonçalves Eva Almeida de. Etnosaberes e formação de professores quilombolas: reflexão a partir do olhar de docentes. **Expressa Extensão**, v. 24, n. 1, p. 40–54, 2019.

CASTILHO, Suely Dulce; DE FRANÇA, Michele Corrêa. Transporte escolar e implicações para acessibilidade, permanência e êxito de estudantes quilombolas. **Roteiro**, v. 47, p. e29393–e29393, 2022.

CAVICHIOILLI, Márcio Henrique Freitas.; CASTILHO, Suely Dulce de. As desigualdades educacionais no meio rural: um estudo dos impactos raciais no Brasil e no estado de Mato Grosso. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e12826, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12826>

CNE. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 21 de novembro de 2012, Seção 1. p. 26.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB), 1., 2008, Brasília, DF. **Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 8 mar. 2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DENZIN, Norman K. Investigação Qualitativa Crítica. Sociedade, **Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018.

DIAS, Maria Helena Tavares. **Entre memórias e narrativas dos festeiros das festas de santo do território quilombola Vão Grande**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT, Cuiabá. 2017.

DIAS, Maria Helena Tavares; BENTO, Neide Domingas; LIMA, Eliene Pedroza de; CARVALHO, Plínio Olderi. Transporte escolar nas escolas quilombola: um desafio a ser superado. **ANAIS – IV Encontro de Educação Escolar Quilombola: Dez anos de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**, 21 a 23 de setembro de 2022. Cuiabá.

DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA; São Paulo: USP, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos docentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Tudo que eu escrevo é profundamente marcado pela condição de mulher negra**. Entrevistador: Lucas Vasques. Entrevistado: Conceição Evaristo. In: Revista Fórum, 30 set. 2017.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42–62.

FCP. Fundação Cultural Palmares. **Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's)**. Disponível em: Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's) – Fundação Cultural Palmares. Acesso em: 29 mar. 2022.

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

FERREIRA, Michelle Gomes Freitas. Conhecimentos étnico-raciais e formação de professores de uma escola quilombola: a emergência da africanização e descolonização do processo formativo. 2017. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Jequié, 2017.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcantara; ZOIA, Alceu; GRANDO, Beleni Saléte. Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: Desafios para a formação de professores/as indígenas. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 165–165, 2020.

FRANÇA, Michele Correa de. **Identidades na perspectiva da Educação Infantil da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller – Quilombo Abolição/MT**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO PALMARES. **Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's)** – Fundação Cultural Palmares. Acesso em: 9 mar. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; TORRES, N. M.; GROSFogel, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223–246. (V. 1).

GONZALEZ, Lélia. A mulher Negra na Sociedade Brasileira. *In*: LUZ, Madel T (Org.). **O Lugar da Mulher**: Estudos sobre a Condição Feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRANDO, Beleni. (org). **Corpo, Educação e Cultura**: tradições e saberes da cultura matogrossense. Cáceres, MT: Editora Unemat, 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1165–1182, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo, Elefante, 2019.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ICMBIO. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Estação Ecológica da Serra das Araras**: Plano de manejo. Brasília, 2016.

INCRA. **Instituto de Colonização e Reforma Agrária. 2018**. Disponível em: [https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/processos\\_abertos.pdf](https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/processos_abertos.pdf). Acesso em: 29 mar. 2022.

INCRA. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Processos abertos para certificação quilombola**. Atualizado em 25/3/2022. Disponível em: [https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/processos\\_abertos\\_quilombolas\\_mar\\_2022.pdf](https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/processos_abertos_quilombolas_mar_2022.pdf). Acesso em: 29 mar. 2022.

IOMAT. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. 15 de junho de 2021. N. 28.020. página 157. Acesso em 04/04/2022. Disponível em: [jusbrasil DOU 22/6/2009 - p. 55 - Seção 1 | Diário Oficial da União](https://www.jusbrasil.com.br/DOU/2021/06/15/157)|Diários Jusbrasil. Disponível em: IOMAT.<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16366#/p:157/e:16366?find=v%C3%A3o%20grande>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KAXINAWÁ, Joaquim Paulo Maná Lima; APONTES, Selmo Azevedo. Letramento Étno-Epistêmico Ou Epistemologia Do Étno-Letramento: Ensaio A Partir Da Experiência Da Educação Escolar Indígena. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 32, 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, v. 2010, 2005.

LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/206/1/Um%20rigor%20outro.pdf>. Acesso em: 20 ov. 2023.

MAESTRI, Mário J. Em torno do Quilombo. **História em Cadernos**. Rio Janeiro: IFCS-UFRJ, vol. II, n. 2, set/dez./1984.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. *In*: Santiago CASTRO -GÓMEZ; Ramón GROSFOGUEL (orgs.). **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana–Siglo del Hombre, 2007.

MANIFESTO. **Pela efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, pela democracia e pelo direito à vida!** Disponível em: <http://conaq.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Manifesto-final-educacao-escolar-quilombola.pdf>. Acesso em 19 ago. 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares para a Educação Escolar Quilombola**. Cuiabá, 2010.

MEC, Ministério da Educação. **ANAIS CONAE 2010**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://performatus.net/o-silencio-narrativa-dos-jovens-umutina-balotipone-barra-do-bugres-mt-brasil/>. Acesso em: 20 set. 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidades, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora. Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA- **Relatório dos trabalhos realizados em 1941 e 1942 pelo 2º Tenente Luiz Moreira de Paula**. Publicação nº 108. Departamento da Imprensa Nacional. Rio de Janeiro – Brasil, 1952.

MIRANDA, Claudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, p. 545–572, 2016.

MONZILAR, Eliane Boroponepa. **Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina**. 2019.

MORAIS, Vanesa Alves de. **Educação escolar quilombola: saberes e fazeres docentes no contexto da Escola Verena Leite de Brito, Vila Bela-MT**. Dissertação. 2018

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17–44, 2007.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira *et al.* **Dizer a sua palavra: cartografias de um território escolar quilombola em Vão Grande/MT**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

MUSEU DO ÍNDIO. **Museu do Índio - Acervo Bibliográfico - DocReader Web** (docvirt.com).

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

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

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira; DELMONDES, Cristiane Dias Santos. A Proposta Pioneira da Alfabetização como Processo Discursivo no Brasil e sua Apropriação pelas Alfabetizadoras, em Mato Grosso. **Revista Brasileira De Alfabetização**, n. 9, 2019.

OLIVEIRA, Bruna Maria de. **Práticas Corporais e os Fazeres Pedagógicos: perspectivas da educação escolar quilombola**. 2017. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, Belo Horizonte, abr. 2010.

PEREIRA, Bárbara Cortella; SALDANHA, Roger Cardoso. Voos da alfabetização discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 33–47, 2021.

PEREIRA, Luciano da Silva. **Trajatória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da comunidade de chumbo/Poconé/MT**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.

PERES, Eliane. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos “sem arquivos”. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 1, p. 149–166, 2020.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

**PORTO ESTRELA**. Site da Prefeitura de Barra do Bugres. Disponível em: Prefeitura de Porto Estrela - MT. Acesso em: 8 mar. 2022.

**Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual José Mariano Bento. Barra do Bugres, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. Rio de Janeiro: Editora Companhia das Letras, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, p. 742–759, 2014.

SALES, Madalena Santana de. **Os Fazeres e os Saberes Etnomatemáticos Praticados Pelos Habitantes do Território Quilombola Vão Grande**. Dissertação (Mestrado Em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Campus “Dep. Est. Renê Barbours”, de Barra do Bugres, MT, 2020.

SANTANA, Gonçalves Eva Almeida de. **Saberes e fazeres quilombolas: um olhar sobre as práticas pedagógicas da área de ciências humanas da escola de Mata-Cavalo, Cuiabá**, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71–94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura S. Santos; compilado por M. P. Meneses. [et al.] - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2008.**

SANTOS, CREUSA BARBOSA DOS. **Formação de Professores: Saberes Pedagógicos e Tradicionais da Etnociência para os Anos Iniciais em Escolas Quilombolas**. Tese (doutorado) Belém/PÁ: Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2016.

SANTOS, Silvana Alves. **Saberes e fazeres dos professores da área de linguagem, códigos e suas tecnologias, em uma escola do quilombo Itambé-MT**. Dissertação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143–155, 2009.

SILVA, Beatriz Caitana da. **A construção da (in) visibilidade da infância quilombola: o papel do Estado e do movimento social**. 2011. Tese (Doutorado). FEUC, 2011.

SILVA, Danielle Lima. **Questões raciais na formação dos educadores da comunidade quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento docente**, 2016.

SILVA, Givânia Maria da. A luta dos quilombos pelo direito de permanecer em seus territórios. **Direitos Humanos No Brasil** 2018, v. 1543, p. 57.

SILVA, Maristela Mendes da. **Educação escolar Quilombola comunidades quilombolas do território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres-MT: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2014.

SILVA, Pedro. **Narrativas do interior**; [produção e revisão Escola de Ativismo]. São Paulo : Ed. da Autora, 2021.

SILVA, Rosângela Campos da. Silva. **Educação Escolar Quilombola: Contribuições Da Etnobotânica Para O Ensino De Ciências E Biologia A Partir Das Reflexões De Docentes.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.

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

SITO, Luanda. Apropriando-se do uso de atas: práticas de letramento em contexto quilombola. **identidade!**, v. 16, n. 2, p. 146–163, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez Editora, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acessi em: 20 nov. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Minas Gerais: Autêntica, 2003.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro,** 2008.

SOUZA, Samara Pereira de. **Etnolinguagens quilombolas e as perspectivas para a formação docente.** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT, 2022.

STREET, Brian. **Letramento Sociais – Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. **Práticas de letramento no contexto digital: usos da leitura e da escrita no telecentro de uma comunidade quilombola,** 2015.

VELLOSO, Maria Jacy Maia; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Inclusão digital e práticas de leitura em um telecentro de uma comunidade quilombola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 288–307, 2019.

VENTURINI, Anna Carolina *et al.* As desigualdades educacionais e a covid-19. **Informativo Desigualdades Raciais e Covid-19**. São Paulo: CEBRAP. Jan. 2021. Disponível em: <https://cebrap.org.br/pesquisas/desigualdades- raciais-e-covid-19/>. Acesso em: 29 maio 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: Candau, Vera M.. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12–42.