

Modos de viver e de se educar
dos jovens estudantes quilombolas
da comunidade urbana
Areal da Baronesa - Porto Alegre/RS



Lueci da Silva Silveira

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luci da Silva Silveira

**Modos de viver e de se educar dos jovens estudantes quilombolas da comunidade
urbana *Areal da Baronesa* – Porto Alegre/RS**

PORTO ALEGRE

2021

Lueci da Silva Silveira

**MODOS DE VIVER E DE SE EDUCAR DOS JOVENS ESTUDANTES
QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE URBANA *AREAL DA BARONESA* – PORTO
ALEGRE/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Carla Beatriz Meinerz.
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades.

PORTO ALEGRE

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Silveira, Lueci da Silva
Modos de viver e de se educar dos jovens estudantes
quilombolas da comunidade urbana Areal da Baronesa -
Porto Alegre/RS / Lueci da Silva Silveira. -- 2021.
147 f.
Orientador: Carla Beatriz Meinerz.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação Escolar Quilombola. 2. Jovens. 3.
Juventudes. 4. Educação das Relações Étnico-Raciais.
5. Quilombo do Areal da Baronesa. I. Meinerz, Carla
Beatriz, orient. II. Título.

Luci da Silva Silveira

**MODOS DE VIVER E DE SE EDUCAR DOS JOVENS ESTUDANTES
QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE URBANA AREAL DA BARONESA – PORTO
ALEGRE/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: 20 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Carla Beatriz Meinerz - Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dra. Doris Bittencourt Almeida
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. Luiz Rufino
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva
Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre

Ao meu pai, Luiz Silveira (*in memoriam*)!
À minha mãe, Elci da Silva Silveira, sempre companheira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Carla Beatriz Meinerz, pela qual nutro uma imensa admiração, pela orientação, conversas e contribuições para construção desta dissertação. São tantas definições para este encontro, que são difíceis dimensionar em palavras.

À professora Doris Bitencourt Almeida e aos professores Luiz Rufino e Paulo Sérgio da Silva, por aceitarem o convite para composição da Banca de Defesa Final de Dissertação. Meu agradecimento, confiança e admiração.

Ao Quilombo do Areal da Baronesa, território pelo qual tenho grande carinho e por onde ventou meus estudos. À Fabiane, liderança quilombola, por sempre ser receptiva e aberta a compartilhar seu modo de vida e conhecimento. E que, mesmo remotamente, devido o momento pandêmico, não deixar de atender minhas dúvidas e de contribuir com diálogo primoroso para o envolvimento com esta pesquisa. Da mesma forma, meu agradecimento especial às jovens e ao jovem, que idealizaram o coletivo Influência Jovem, por compartilharem suas experiências e saberes, que auxiliaram com envolvimento para o tecer desta pesquisa.

As minhas queridas amigas que sempre estiveram presentes. Em especial à Andressa, Kelly, Tatiana, Gabriela, Ana Paula, Liana, Bárbara e Mariana. Vocês são as constantes em minha vida! Ao Carlinhos, por ter assumido o desafio da revisão deste trabalho, com Joci, Lua e, logo, a Sol dando um apoio.

Ao “Povo do Inter” de Gravataí, que são muitos, mas que agregam à minha vida. Em especial à Rosane, Amanda, Fabiane e Dona Marlene.

Ao O Povo do Clube, o “pessoal do Inter”, movimento político e social da torcida colorada, que é parte fundamental na minha vida, disputando tempo a tempo com as outras atividades às quais me envolvo. Em especial a alguns companheiros – os quais não vou nominar um a um porque eles sabem quem o são – que compartilham comigo a essência do futebol como instrumento de conhecimento.

À Instituição e local onde trabalho, a Biblioteca do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana da UFRGS. Às minhas colegas Elise, Cristiane, Elenise, Ana e ao meu colega Celvio, ao incentivo inicial, desde o ingresso no Curso de Mestrado em Educação, e durante essa trajetória. Aos bolsistas da Biblioteca, com quem compartilhei diferentes momentos de conversas sobre a universidade e sociedade. Foi necessário cumplicidade neste momento e eu tive muito disso.

Ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS/UFRGS) pelos cursos de extensão, encontros, conversas que contribuíram para minha formação acadêmica, humana e de autoafirmação, não apenas no Mestrado, mas em vários momentos da graduação. Ao Curso Preparatório Afirmção na Pós de 2018, formação que muito contribuiu nos meus estudos para o processo de seleção. Às colegas servidoras Rita Camisolão, em diferentes oportunidades de encontros pelas dicas, empréstimo de livros; à Patrícia Xavier e sua disponibilidade na leitura de meu memorial descritivo, etapa importante do processo seletivo para ingresso neste Mestrado em Educação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, responsável pelo Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação, Culturas e Humanidades. Meu agradecimento ao Programa, pelo ensino ofertado, às disciplinas oferecidas, seminários. Menção aos docentes, colegas, nos quais são difíceis nominar um a um, pelo espaço e momentos de compartilhamentos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a nossa UFRGS, instituição pela qual muito lutei para ingressar como estudante e como servidora. Uma das melhores universidades públicas do país, que têm seus problemas e carece de mais recursos, sempre alvo de diferentes ataques. Com tudo isso, sempre a defenderei como um espaço de conhecimento, território popular e da educação pública, patrimônio da sociedade.

É no contexto da pedagogia da diversidade que o estudo dos saberes emancipatórios pode ser contemplado. Ela nos dá elementos para conhecer e destacar outras racionalidades que produzem outros conhecimentos construídos através de uma vinculação estreita entre a razão, os sentimentos, o desejo, os conflitos, as práticas e as lutas sociais e o ato de aprender. A pedagogia da diversidade é uma pedagogia da emancipação.

Nilma Lino Gomes

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado em Educação tem como tema as vidas e os saberes de jovens quilombolas urbanos, a partir da análise da experiência do Areal da Baronesa, comunidade urbana localizada em Porto Alegre/RS. Evidencia a conexão da autora com o estudo, pela relação já estabelecida com a comunidade e na definição do problema de pesquisa: *Como são os modos de vida dos jovens estudantes de uma comunidade quilombola urbana?* Tal questão guia a análise do contexto da educação escolar diferenciada para os jovens quilombolas em situações de urbanidade. Salienta as relações dos jovens com a escola, conforme as políticas públicas aprovadas recentemente em nosso país, com destaque para a observação das pedagogias próprias construídas nas comunidades quilombolas. Destaca a emergência singular de uma iniciativa chamada Influência Jovem, considerada analiticamente a partir do princípio do comunitarismo e da auto-organização. Ressalta o tratamento crítico das relações educativas a partir da diferença, refletindo sobre os modos de vida e de saber que podem ser conhecidos através da Educação Escolar Quilombola (EEQ). A metodologia para atingir o objetivo de compreender os modos de vida dos jovens do Areal da Baronesa usou como um dos critérios a faixa etária entre 16 e 19 anos e a pertença ao grupo de organização juvenil da comunidade. Com abordagem qualitativa, constrói uma enquete para mapeamento do grau de escolarização dos moradores da comunidade quilombola do Areal da Baronesa e das escolas que os servem, seguido de entrevistas compreensivas com jovens em processos de escolarização e auto-organização, além da revisão de literatura sobre o tema. Tal metodologia, como produtora de empiria específica, resulta na articulação dos sentidos da ação humana através de uma escuta sensível e flexível. As considerações finais apontam a compreensão da auto-organização, por meio do grupo Influência Jovem, como ponto central das descobertas de pesquisa, na qualidade de expressão dos modos de vida próprios desses jovens condicionados pelo comunitarismo aprendido em seus cotidianos no quilombo urbano. Igualmente destaca-se a presença positiva das ações de uma escola pesquisada, como um elemento externo e capaz de contribuir para a formação desses jovens e para o conhecimento da história e da cultura dos quilombolas no Brasil. As principais referências teóricas para a consecução da análise e do compartilhamento acerca da EEQ foram Nilma Lino Gomes, Georgina Helena Lima Nunes, Carlos Rodrigues Brandão e Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nêgo Bispo. A base teórica foi coadunada com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Jovens. Juventudes. Educação das Relações Étnico-Raciais. Quilombo urbano. Quilombo do Areal da Baronesa.

ABSTRACT

The present Master's dissertation in Education has as its theme the lives and knowledge of young urban quilombolas, based on the analysis of the experience of Areal da Baronesa, an urban community located in Porto Alegre/RS. The author's connection to the study is evident in the relationship already established with the community and in the definition of the research problem: *How are the ways of life of young students from an urban quilombola community?* This question guides the analysis of the context of differentiated school education for young quilombolas in urban situations. It highlights the relations of young people with school, according to public policies recently approved in our country, with emphasis on the observation of their own pedagogies built in quilombola communities. It highlights the singular emergence of an initiative called *Youth Influence*, analytically considered from the principle of communitarianism and self-organization. It emphasizes the critical treatment of educational relations based on difference, reflecting on the ways of life and knowledge that can be known through Quilombola School Education (QSE). The methodology to reach the goal of understanding the ways of life of the young people from Areal da Baronesa used as one of the criteria the age bracket between 16 and 19 years old and membership in the community's youth organization group. With a qualitative approach, it builds a survey to map the level of schooling of the residents of the quilombola community of Areal da Baronesa and the schools that serve them, followed by comprehensive interviews with young people in the process of schooling and self-organization, in addition to literature review on the subject. Such methodology as a producer of specific empirics, results in the articulation of the meanings of human action through sensitive and flexible listening. The final considerations point to the understanding of self-organization, by means of the *Influência Jovem* group, as the central point of the research findings, as an expression of the ways of life of these young people themselves, conditioned by the communitarianism learned in their daily lives in the urban quilombo. We also highlight the positive presence of the actions of the school researched, as an external element capable of contributing to the education of these young people and to the knowledge of the history and culture of the quilombolas in Brazil. The main theoretical references for the analysis and sharing about the QSE were Nilma Lino Gomes, Georgina Helena Lima Nunes, Carlos Rodrigues Brandão, and Antônio Bispo dos Santos, also known as Nêgo Bispo. The theoretical basis was combined with the text of the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education (2012).

Keywords: Quilombola School Education. Young people. Youth. Education of Ethnic-Racial Relations. Urban Quilombo. Quilombo of Areal da Baronesa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quilombo do Areal.....	18
Figura 2 – Artes no Espaço Público ² (Museu de Percurso do Negro).....	21
Figura 3 – Ônibus Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre	22
Figura 4 – Territórios Negros: afro-brasileiros em Porto Alegre	23
Quadro 1 – Elementos políticos e normativos da Educação Quilombola	38
Figura 5 – Mapa dos Territórios Negros em Porto Alegre - 1916.....	64
Figura 6 – Vista interna da Ilhota e com imagens de casas ao fundo	65
Figura 7 – Praça Garibaldi nos anos 1930.....	66
Figura 8 – Capa do livro de apresentação do Projeto Renascença.....	67
Quadro 2 – Quilombos Urbanos em Porto Alegre certificados pela FCP.....	71
Quadro 3 – Teses e Dissertações no LUME/UFRGS	75
Quadro 4 – Avenida Luiz Guaranha, 02	97
Quadro 5 – Avenida Luiz Guaranha, 04	98
Quadro 6 – Avenida Luiz Guaranha, 06	99
Quadro 7 – Avenida Luiz Guaranha, 45a.....	99
Quadro 8 – Avenida Luiz Guaranha, 45b	100
Quadro 9 – Avenida Luiz Guaranha, 05	100
Quadro 10 – Avenida Luiz Guaranha, 08a.....	101
Quadro 11 – Avenida Luiz Guaranha, 08b	101
Quadro 12 – Avenida Luiz Guaranha, 14	102
Quadro 13 – Avenida Luiz Guaranha, 15	102
Quadro 14 – Avenida Luiz Guaranha, 38	103
Quadro 15 – Avenida Luiz Guaranha, 21a.....	104
Quadro 16 – Avenida Luiz Guaranha, 21b	104
Quadro 17 – Avenida Luiz Guaranha, 27	105
Quadro 18 – Avenida Luiz Guaranha, 07	105
Quadro 19 – Avenida Luiz Guaranha, 109	106
Quadro 20 – Avenida Luiz Guaranha, 20	106
Quadro 21 – Escolas que atendem o Quilombo do Areal em Porto Alegre	108
Figura 9 – Divulgação da Semana da Consciência Negra – 2019.....	119
Figura 10 – Divulgação do Dia da Beleza Afro	121
Figura 11 – Divulgação Mulheres de Influência	122

SUMÁRIO

1 HORIZONTE INICIAL DA PESQUISA.....	14
1.1 QUILOMBOS URBANOS: TERRITÓRIOS NEGROS E LUTA POR TERRITORIALIDADE.....	16
1.2 NECESSÁRIO DIZER: POR QUE ESCOLHESTE ESTE TEMA DE PESQUISA?.....	19
1.3 O RACISMO EM EPISÓDIOS COTIDIANOS: POSSIBILIDADES DE COMBATE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO.....	28
1.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	37
1.5 PROBLEMA DE PESQUISA, JUSTIFICATIVAS E DESENHOS INVESTIGATIVOS	46
2 “AQUI NÃO ERA NADA”: SER JOVEM ESTUDANTE NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA URBANA: O CASO DO AREAL DA BARONESA	49
2.1 CENÁRIOS E PERCURSOS DE RESISTÊNCIAS: OS QUILOMBOS ONTEM E HOJE.....	54
2.1.1 Marcas e itinerários: a presença quilombola em áreas urbanas	56
2.2 O AREAL QUE NOS ENCANTA: O IMAGINÁRIO E UM POUCO DE HISTÓRIA ..	62
3 DESENHOS INVESTIGATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DESTE HORIZONTE FINAL	74
3.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A ESCUTA COMO PREMISSA	74
4 AS MORTES E O ISOLAMENTO SOCIAL COMO MARCADOR DE PESQUISA	89
4.1 VIVAS, VIVAS, PORQUE TODAS AS VIDAS IMPORTAM: A PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	90
4.2 JUVENTUDES, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS, COMUNIDADES QUILOMBOLAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO: CONFLUÊNCIAS E TRANSFLUÊNCIAS	96
4.2.1 O confluir e o envolver-se: a força das jovens quilombolas.....	112
5 MODOS DE VIVER DOS JOVENS ESTUDANTES QUILOMBOLAS: CONFLUÊNCIAS ENTRE COMUNIDADE E ESCOLA	126
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE A – Questões para entrevista	142
APÊNDICE B – Instrumento de Mapeamento sobre Escolarização	143
ANEXO – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	145

1 HORIZONTE INICIAL DA PESQUISA

*A problemática do saber é imanente à vida,
às existências em sua diversidade.*
(RUFINO, 2019, p. 9)

Ao iniciar o desenvolvimento desta escrita, peço licença para prestar menção e meu respeito às mais de 450 mil vidas perdidas apenas no Brasil, em virtude da pandemia do coronavírus (Covid-19) que assolou o mundo. Não poderia iniciar qualquer parágrafo desta primeira seção textual sem mencionar as vidas, embora traduzidas em números, que a Covid-19 levou. Como medidas de nossas autoridades públicas, negligentes por ora, tardias e inexistentes, contribuíram para que esse número se elevasse. A pandemia ressignificou ritmos e vidas, rotinas. Com a disseminação mundial de uma nova doença, novos cuidados precisaram ser orientados para qualquer atividade que envolvesse interagir com diferentes pessoas, bem como realizar trocas e conversas presencialmente. Proximidades, vivências e tudo mais que derivasse dos encontros foram dando lugar ao estado de consciência, individual e coletiva, cautelosa. Ao mesmo tempo, uma oportunidade se abriu para as gentilezas, cortesias, empatia e delicadeza nas palavras para dialogarmos e sobrevivermos a tempos tão tristes.

Era preciso ressaltar a realidade em que vivemos para (re)contar a trajetória desta pesquisa que será manifestada no desenrolar das páginas seguintes. Eu, Lueci, filha caçula de Elci e Luiz, já falecido, que tinham vindo há mais de 50 anos de Rosário do Sul, município localizado na fronteira do Rio Grande do Sul, para morar em Porto Alegre e construir suas novas vidas. Embora tenha convivido poucos anos com meu pai, aprendi com ele que devíamos sempre estudar, que ninguém poderia nos tirar o estudo, que era preciso, inclusive, aprender mais de dois ofícios, caso uma das oportunidades não pudesse prevalecer. Talvez sem saber, entoei a minha história, desenvolvi forma, cor e texto às minhas experiências, vividas e sentidas. Não digo que contrariei as expectativas. Queria que o seu Luiz Silveira estivesse aqui para ver que a filha dele, que estudou a vida toda em escola pública, concluiu duas graduações, Biblioteconomia e História, em uma das melhores universidades do país, que hoje é servidora pública, no cargo de Bibliotecária-Documentalista, nesta mesma universidade, que valoriza essa educação pública para que todas e todos tenham o direito de vivenciá-la e mergulhar nas mais diversas oportunidades que nem sempre são iguais para todas as pessoas.

Escolhi como tema de pesquisa, para aprofundamento na qualidade de mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Humanidades, do PPGEdU/UFRGS, as vidas e os saberes de jovens quilombolas urbanos. Não desejei visualizar um objeto, mas um tema com o qual me conecto profundamente e que se definiu como problema no horizonte inicial de pesquisa: *Como são os modos de vida dos jovens estudantes de uma comunidade quilombola urbana?* Com essa pergunta investigativa busquei aprofundar o contexto da educação escolar diferenciada para os jovens quilombolas em contextos urbanos.

Enfoquei as relações dos jovens com a escola, na perspectiva de reivindicar uma Educação Escolar Quilombola, conforme as políticas públicas aprovadas recentemente em nosso país, mas observei também as pedagogias próprias construídas na comunidade em que vivem esses jovens. O comunitarismo, lido a partir de Antônio Bispo dos Santos (2015), destaca-se como uma pedagogia ensinada pelos mais velhos às gerações jovens quilombolas. Tal observação relaciona-se com a premissa de que os saberes são imanentes à vida e não se confundem apenas com os conhecimentos produzidos em processos de escolarização. Meu estudo se coloca numa relação ética com a perspectiva emancipadora das lutas quilombolas, especialmente aquelas relativas ao direito à diferença, em suas expressões subjetivas individuais e coletivas. Desejei contribuir com a defesa do seguimento do direito de viver as subjetividades da comunidade Areal da Baronesa, naquilo que lhe é singular.

Congrego com Luiz Rufino quando afirma que “a vida é o que importa e é por isso que reivindico nos caminhos aqui cruzados outro senso ético” (RUFINO, 2019, p. 9). A vida expressada nas novas gerações, entrelaçadas com as mais velhas, é o que me animou conhecer. A educação é um fenômeno social e vital, conforme afirma o educador e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão. O autor nos apresenta uma perspectiva voltada para um olhar sobre a criatividade e outras contribuições que o estudante possa vir a demonstrar através de suas manifestações. Para Brandão (1981, p. 4): “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Como fenômeno social ela carrega também um determinado projeto de sociedade e de humanidade. O presente estudo tangencia formas diversas de compreensão do ato educativo, por um lado, no seio da comunidade quilombola, e por outro, ângulo no espaço escolar. Os jovens colaboradores da investigação são estudantes que transitam da comunidade para a escola, construindo compartilhamentos individuais e grupais nesse processo.

Quem são esses jovens e como meu desenho investigativo se compôs na relação com eles? O desenho investigativo que propus insere-se na perspectiva da abordagem qualitativa, com estratégias metodológicas vinculadas a conversas, na forma de entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013), com jovens selecionados a partir de alguns critérios transformados pelas imposições do contexto pandêmico. Igualmente analisei fontes de história oral (FERREIRA; AMADO, 1996), saberes em testemunhos de mulheres mais velhas da comunidade, já compilados em outro momento de investigação.¹ Reitero que no presente estudo não utilizo a história como metodologia. Finalmente, busquei documentos sobre projetos educativos realizados com jovens no espaço comunitário quilombola em questão.

No capítulo um abordei um pouco do traçado teórico que me orientou, na perspectiva de reconhecer o Quilombo do Areal da Baronesa como um território negro na cidade de Porto Alegre. No capítulo dois delineei maneiras de compreender os jovens quilombolas urbanos, a diversidade de culturas juvenis em que se inserem, assim como as experiências vividas nos espaços comunitários e nos espaços escolares. O capítulo três apresenta o desenho investigativo da pesquisa, descrevendo e nomeando os caminhos que foram possíveis a partir do contexto pandêmico em que se realizou a conclusão do estudo. O capítulo quatro descreve e detalha a análise a partir das descobertas da pesquisa.

1.1 QUILOMBOS URBANOS: TERRITÓRIOS NEGROS E LUTA POR TERRITORIALIDADE

A luta pela terra, no caso dos quilombolas, é uma luta não pela mercadoria que ela significa no mundo capitalista, mas pelo direito de viver num território de ancestralidade negra, onde as subjetividades pessoais e coletivas possam se expressar em sua diversidade. Mas a terra tem valor de mercadoria e é difícil fazer-se compreender socialmente quando da luta por manter uma comunidade em solo urbano, assemelhada a uma vila como tantas outras presentes nessa espacialidade.

Raquel Rolnik, urbanista e professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, explica a formação dos territórios negros urbanos e enfatiza que, embora a maior parte da historiografia dos quilombos refira-se àqueles situados em zonas rurais, havia também –

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em História, intitulado “Noções de educação quilombola e reconstrução da identidade quilombola na comunidade do Areal, entre a década de 1980 até os dias atuais”, sob orientação da Professora Mara Cristina de Matos Rodrigues, defendido em 2015/2, pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

crescentemente à medida que se aproximava o fim do período escravocrata – quilombos urbanos. Esses locais ou eram cômodos e casas coletivas no centro da cidade ou núcleos semirrurais – as roças das periferias urbanas, bastante semelhantes ao que são hoje as roças de periferia dos terreiros de candomblé nas cidades (ROLNIK, 1989). Núcleos negros importantes nasceram desse tipo de configuração; Rolnik (1989) cita o caso, por exemplo, do bairro do Bexiga, em São Paulo, originário do quilombo do Saracura. O professor doutor e pesquisador Paulo Sérgio da Silva (2013) aborda esse processo de modernização e reforma urbana que engendrou o advento dos territórios negros na cidade de São Paulo, que possibilitaram dimensionar as formas de reorganização do espaço urbano nas grandes cidades, partindo para o exemplo de Porto Alegre, “[...] cujos processos de reorganização territorial e urbana não previram espaços a serem destinados para a população negra” (SILVA, 2013, p. 229). As execuções referentes à reforma urbana foram distanciando a população negra do interior das áreas centrais, vistas como mais valorizadas do ponto de vista imobiliário. Processos de exclusão como estes, oriundos muitas vezes de política pública, ocasionaram a exclusão urbana “[...] de caráter discriminatório, que vai resultar na constituição dos chamados quilombos urbanos na cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, e em outras metrópoles brasileiras” (SILVA, 2013, p. 229).

O pesquisador e doutor em Antropologia Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior tem o entendimento do território negro urbano como um espaço de construção de singularidades socioculturais de matriz afro-brasileira “[...] e que, ao mesmo tempo, é um objeto histórico de exclusão social, em razão da expropriação estrutural dos direitos sociais, civis e específicos fundamentais dos negros brasileiros” (BITTENCOURT JUNIOR, 2005, p. 37). A partir deste entendimento, visualizamos que os territórios negros urbanos podem perfazer um conjunto de quilombos urbanos, vilas ou bairros com densa presença de cidadãos afro-brasileiros ou localizados na Grande Porto Alegre. Nas primeiras décadas do século XX, os negros estavam, em grande parte, nucleados por sociedades, clubes ou associações, a maior parte constituída por negros. Consolidaram-se, assim, inúmeros territórios negros urbanos, a exemplo da comunidade do Areal da Baronesa.

O Quilombo do Areal, também conhecido como Areal da Baronesa, onde realizou-se a pesquisa, está localizado em uma pequena rua estreita e sem saída chamada Av. Luiz

Guaranha, entre os bairros Cidade Baixa e Menino Deus, em Porto Alegre, como ilustra a figura a seguir.²

Figura 1 – Quilombo do Areal



Fonte: Sul21 (2015).

Ao olhar de uma pessoa que desconhece as questões dos quilombos urbanos, causa estranheza tal territorialidade. Porém, as políticas públicas e esse estudo afirmam o território negro e quilombola ali pulsante e visível. Na interação com a comunidade, ao adentrar nas relações das pessoas entre si, com a memória e o território, a dimensão da vida quilombola se apresenta em suas complexidades e subjetividades, sentidos e significações construídas pelos homens e mulheres nesses espaços. Destacadamente, ao interagir com os jovens, observa-se o valor do que é ensinado na comunidade e a importância de a escola estar harmonizada com esses modos de viver, para que o educar para a vida se complete em magnitude. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), quando fazemos uma imersão profunda, com todos os poros abertos, politicamente vamos nos colocando ao lado das pessoas e grupos,

² Imagem extraída da reportagem do jornal Sul21 (2015), disponível em <https://www.sul21.com.br/cidades/2015/05/terrenos-do-quilombo-do-areal-passam-a-ser-area-especial-de-interesse-cultural/>. A ilustração da capa é baseada nesta imagem, elaborada para o jogo pedagógico “As Viagens do Tambor”, acervo do Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE/UFRGS).

nesse caso afirmando seu direito ao território e ao reconhecimento de seus direitos como quilombolas, entre eles, o direito à educação diferenciada.

1.2 NECESSÁRIO DIZER: POR QUE ESCOLHESTE ESTE TEMA DE PESQUISA?

Em algum momento da vida daquele pesquisador ou daquela pesquisadora sempre haverá uma pergunta semelhante a essa. Geralmente o tema escolhido é resultante de curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão. Essa paixão nos faz, por vezes, sentir que é o próprio tema que de alguma forma nos elege ou escolhe. Na obra de Goldenberg (2004), a mesma destaca que é natural que os pesquisadores se interessem por pesquisar aquilo que valorizam. Estes pesquisadores buscam a compreensão dos valores, crenças, motivações e sentimentos humanos; uma compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado. Mas é preciso ter em mente, acima de tudo, que para o desenvolvimento deste trabalho houve o confronto permanente entre o desejo e a realidade possível, pois a investigação tem limites de tempo e espaço que nem sempre controlamos. Nas palavras da autora, a pesquisa

[...] não se reduz a certos procedimentos metodológicos. A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – o “possível” para ele (GOLDENBERG, 2004, p. 13).

Estudar educação quilombola em contextos urbanos vem de uma opção iniciada ainda na graduação, no curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas também resultado de uma trajetória como estudante, sempre aliada a questões sociais e de militância na defesa de uma educação democrática, antirracista no cotidiano escolar e acadêmico. Durante o curso de História, as atividades e ações de extensão nas quais estive envolvida estavam bastante relacionadas com estudos de territórios com marcas de presença e identidade negra, participando em grande parte das ações relacionadas com estes assuntos. Sempre fui admiradora do “Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre” e do “Projeto Educativo com trajeto de transporte coletivo – Territórios Negros: Afro-Brasileiros em Porto Alegre”, que se constituíam em ações de valorização, reavivamento e narrativa da memória negra na cidade, dando mais visibilidade à presença negra na vida e a construção da capital gaúcha.

Ao mesmo tempo, dentro desta perspectiva, procurava-se a reflexão do potencial destes itinerários negros, ou seja, a ressignificação destes espaços. Importante ressaltar estas duas ações, em que o historiar e o enaltecer eram partes constituintes das vivências educativas ali experimentadas. O que seria o Museu?

Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre (2008) é um museu a céu aberto, com obras de arte – marcos – construídos em locais representativos da presença negra, localizados ao longo de um percurso, em diversos pontos do Centro Histórico. (VIEIRA, 2018, p. 16).

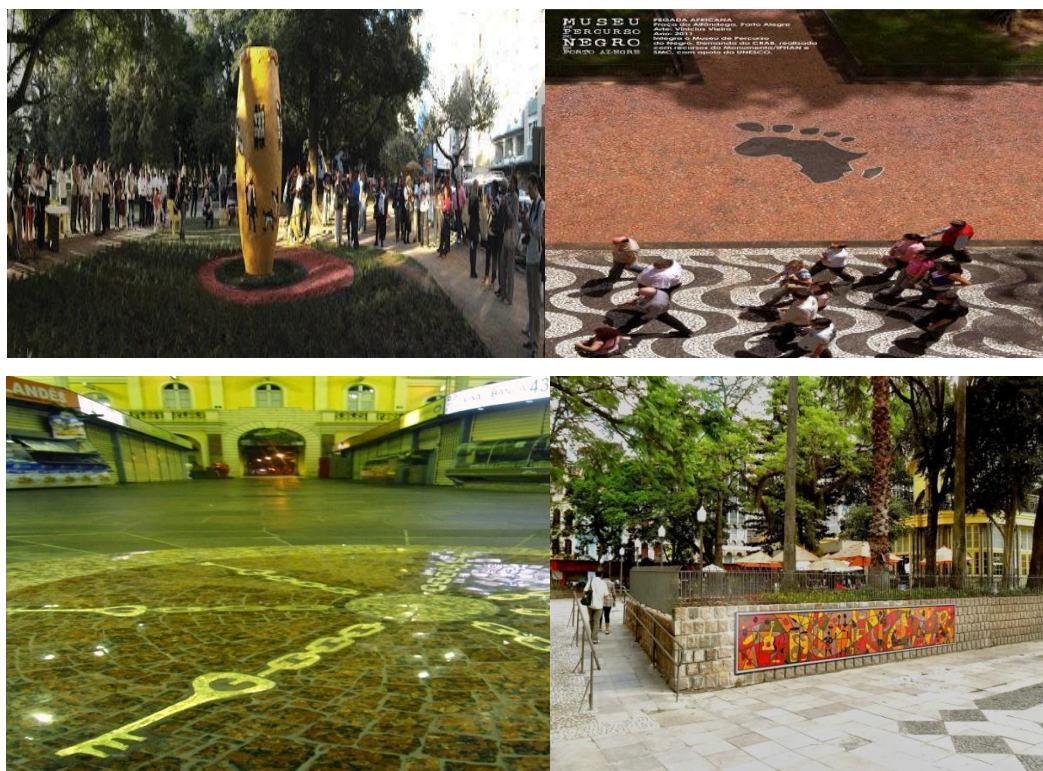
Ou seja, o Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre é um projeto que busca visibilizar a comunidade afro-brasileira com a instalação de obras de arte em espaços públicos da cidade. O desenvolvimento do projeto do Museu partiu de uma construção coletiva da comunidade negra local, onde sua falta de representatividade no patrimônio cultural remetia à invisibilidade social desta parcela da população (MUSEU do Percurso do Negro em Porto Alegre, [2014]). O projeto estabelece visualização e fruição de espaços marcantes para a etnia negra do ponto de vista da memória, da identidade e da cidadania, gerando percursos através da construção de obras públicas que referendem a passagem dos ancestrais por lugares territorializados pela comunidade negra na cidade de Porto Alegre.

O projeto se constitui através da colaboração de diversas entidades do movimento negro, reunidas pelo Centro de Referência Afro-brasileiro. A primeira etapa do Museu de Percurso do Negro, concluída no ano de 2011, foi realizada por diversas entidades, sob a coordenação gestora do Grupo de Trabalho Angola Janga. Nessa etapa o Museu fazia parte do Programa Monumenta, do Ministério da Cultura (MinC), executado com recursos da União, de estados e de municípios, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e cooperação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e da UNESCO. Na primeira etapa foram executadas as obras de arte **Tambor** e **Pegada Africana**. A terceira etapa foi protagonizada pela Congregação em Defesa das Religiões Afrobrasileiras - CEDRAB RS, e contou com recursos da Prefeitura de Porto Alegre para a execução da obra de arte **Bará do Mercado**. A realização da quarta etapa conta com recursos oriundos do Prêmio Funarte de Arte Negra / MinC-Seppir, e inclui a execução da obra de arte pública Painel Afrobrasileiro, além da formação de jovens monitores do Quilombo do Areal e o lançamento de um catálogo. (MUSEU de Percurso do Negro em Porto Alegre, [2014], grifo nosso).

De forma a exaltar as obras de arte do Tambor, Pegada Africana e Bará do Mercado, o Museu de Percurso do Negro tem o propósito de valorizar estes territórios e a preocupação com a memória da etnia negra na sua relação com a identificação destes espaços e lugares na

cidade, referendando a passagem dos ancestrais por lugares territorializados pela comunidade negra na cidade de Porto Alegre.³

Figura 2 – Artes no Espaço Público² (Museu de Percurso do Negro)



Fonte: Museu de Percurso do Negro ([2014]).

Também mencionada anteriormente, outra simbólica ação de valorização da memória negra da cidade foi o “Projeto Educativo com trajeto de transporte coletivo – Territórios Negros: Afro-Brasileiros em Porto Alegre”,⁴ que se constituía em um ônibus temático com finalidade pedagógica, que percorria com alunos e professores antigos territórios negros urbanos. No Projeto havia “[...] objetivos e potenciais didático-pedagógicos explícitos” (VIEIRA, 2017, p. 18). Esta afirmação deve-se ao fato de haver no Projeto Territórios Negros

³ As obras de arte estão localizadas no Centro Histórico de Porto Alegre, nos respectivos endereços: arte do Tambor (Praça Brigadeiro Sampaio/Rua dos Andradas, s/n); arte da Pegada Africana (Praça da Anfândega/Rua dos Andradas, s/n), arte do Bará do Mercado (Mercado Público de Porto Alegre) e, por último, o Painel Africano (Largo Glênio Peres).

⁴ Em 2017, após oito anos de trabalho do Projeto Educativo com trajeto de transporte coletivo – Territórios Negros: Afro-Brasileiros em Porto Alegre – uma linha de ônibus educativa que ensinava sobre a história e a presença da cultura negra em Porto Alegre – a gestão do prefeito Nelson Marchezan Jr. o colocou “sob avaliação”. O projeto, criado em 2008, foi inspirado no trajeto feito pelo poeta Oliveira Silveira, um dos idealizadores do Dia da Consciência Negra no Brasil, e traçava o percurso percorrido pela Cavalgada do Piquete dos Lanceiros Negros Contemporâneos. Ver mais na reportagem no jornal Sul21, disponível em: <https://www.sul21.com.br/cidades/2017/03/prefeitura-coloca-em-avaliacao-projeto-territorios-negros-sobre-a-historia-afro-brasileira-na-capital/>.

um propósito de atender a Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares, de certa forma, agregando conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, “[...] tirando o aluno da escola e levando-o para o centro da cidade, contribuindo para o combate ao racismo e elevar a autoestima dos participantes negros e afrodescendentes” (RUPPENTHAL, 2015, p. 31).

Figura 3 – Ônibus Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre



Fonte: Carris (2010).

Ruppenthal (2015) também destaca que havia um diferencial do Projeto Territórios Negros que ia além de sua mobilidade, pois tinha como proposição não só uma saída da escola, um passeio ou uma atividade lúdica, mas novas maneiras de pensar e compor as narrativas históricas sobre a cidade e, também, outras possibilidades de pensar as territorialidades negras.

Desde 2009, o ônibus Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre percorre, com alunos e professores, alguns dos territórios negros da cidade. É realizado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através da Companhia Carris Porto-Alegrense (empresa de transporte público urbano). Durante o trajeto, o mediador, além de abordar os territórios negros urbanos, faz um resgate da ancestralidade, de modo de vida e das tradições do povo negro (VIEIRA, 2016, p. 10).⁵

⁵ Esta produção textual faz parte da apostila da 2ª edição do curso de formação “Territórios Negros: Patrimônio Afro-Brasileiro em Porto Alegre”, em nível de extensão/formação. Foi elaborado por diversos educadores e direcionado aos cursistas, em sua maioria, professores da rede pública de ensino. Material produzido pela Pró-

Entre os lugares privilegiados no trajeto do ônibus estavam: o Largo da Forca, Pelourinho, Largo da Quitanda, Mercado Público (também parte contemplada pelo Museu de Percurso do Negro), Redenção, Colônia Africana, Ilhota, Quilombo do Areal e Largo Zumbi dos Palmares. Os primeiros quatro trajetos citados estão localizados no Centro Histórico de Porto Alegre; os demais pontos estão localizados nos arredores do Centro Histórico. Importante ressaltar que, entre os últimos lugares privilegiados no trajeto estava o Quilombo do Areal, um dos quilombos urbanos de Porto Alegre, local onde será realizado o estudo aqui proposto. O material a seguir (Figura 4), distribuído à época aos participantes da atividade, servia como guia para identificação dos locais históricos que eram percorridos.

Figura 4 – Territórios Negros: afro-brasileiros em Porto Alegre

Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre

O percurso Territórios Negros: Afro-Brasileiros em Porto Alegre tem o objetivo de colocar em destaque as regiões da cidade que se constituíram, ao longo da história, em espaços de referência cultural da população afro-brasileira.

Promove a visibilização, através de referências espaciais, das práticas culturais e dos modos de vida dos negros, desde a sua atuação como trabalhadores escravizados até os dias atuais, na sua caminhada pelo reconhecimento e afirmação no contexto social como grupo étnico com valores, princípios e importância notáveis e fundamentais na formação de uma Porto Alegre pluriétnica e multirracial.



Foto: PROCEMIA - Fotos Antigas de Porto Alegre

Largo da Forca: atual Praça Brigadeiro Sampaio, localizada nas imediações do Museu do Trabalho e da Usina do Gasômetro, era o local onde ocorriam as execuções dos negros condenados em processos que prescreviam, geralmente, penas mais duras para os escravizados.



Foto: Museu da UFRGS

Pelourinho: situado em frente à Igreja de Nossa Senhora das Dores, era onde os trabalhadores negros escravizados eram supliciados quando quebravam as desumanas regras da escravidão. Essas infrações estavam sempre ligadas a atos de resistência, como fugas, revoltas contra as duras condições de trabalho e reação a injustiças dos senhores de escravos e das autoridades.



Foto: PROCEMIA-Fotos Antigas de Porto

A principal influência do percurso nos territórios negros de Porto Alegre é um trajeto feito pelo professor, poeta e ativista negro Oliveira Silveira, falecido em janeiro de 2009. Um dos idealizadores do 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra, na década de 70, Oliveira Silveira fazia um roteiro no centro da cidade apontando a presença dos negros na história e no cenário porto-alegrense.

Há também ligação com o Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, com a Cavalgada do Piquete dos Lanceiros Negros Contemporâneos e com a efetiva presença dos afro-brasileiros até os dias de hoje, por motivos cotidianos (como moradia, trabalho, compras e pontos de encontro), políticos (na construção de políticas de ação afirmativas) e religiosos, além daqueles que trazem à lembrança os tempos dos trabalhos forçados da escravidão, a luta e resistência dos negros e o combate ao racismo no Brasil.



Foto: Jéssica Santos



Foto: Fotos Antigas de Porto Alegre

Mercado Público: inaugurado em 1869, foi construído por trabalhadores negros escravizados. No centro da edificação, foi feito um assentamento dedicado a um orixá, o Bará, dos cultos religiosos africanos e afro-brasileiros. Até hoje o local é reverenciado e ali são realizados cultos e oferendas ao Bará.

Campo da Redenção: o atual Parque Farroupilha era o antigo Campo da Várzea, local onde os negros se reuniam nos domingos, ainda durante a escravidão, praticando suas tradições, danças e jogos. Muitos permaneceriam ali depois de 1884, quando ocorreu a abolição no Rio Grande do Sul.

Quilombo do Areal/Luís Guaranha: localizado na Rua Luís Guaranha, na Cidade Baixa, o Quilombo foi reconhecido em 2004. A região integrava a propriedade do Barão e da Baronesa do Gravatani. No final do século XIX e próximo à abolição da escravidão, a região foi urbanizada. A permanência na região e as diversas formas de sociabilidade entre as famílias afrodescendentes possibilitaram o reconhecimento da Rua Luís Guaranha como "Quilombo Urbano".

Colônia Africana: localizada onde é hoje o Bairro Rio Branco, nas imediações das ruas Castro Alves, Casemiro de Abreu, Liberdade e Vasco da Gama, a dita "Colônia Africana" era mais uma das regiões em que os africanos e afro-brasileiros se estabeleceram, ao final do século XIX. Negros aforriados e, posteriormente, os libertos para ali afluíam.

Largo Zumbi dos Palmares: localizado na Cidade Baixa, o Largo Zumbi dos Palmares ganha esta designação a partir das marchas dos anos 70, promovidas por ativistas do movimento negro, que marcam o início da atual fase de mobilização em favor da igualdade racial e de combate ao racismo.

Ilhota: nas imediações do Ginásio Tesourinha e da Avenida Érico Veríssimo, a região era delimitada pelos arroios Dilúvio e Cascatina. Foi um dos pontos de concentração da população negra de Porto Alegre. Ali os negros criaram uma liga para a prática do futebol, a "Liga da Canela Preta", e a região se notabilizou pela ligação com o samba e o carnaval em nossa cidade. Com a urbanização da região nos anos 60, sua população foi deslocada para a recém criada Vila Restinga.

Nos bairros de Porto Alegre encontramos novos espaços sendo transformados em territórios negros: a Vila Cruzeiro, a Vila São José, o Bairro Leopoldina e a Vila Restinga. São regiões onde atualmente se localiza a maioria da população afro-brasileira de Porto Alegre. Esses espaços somam-se aos territórios mais antigos e aos espaços dispersos pela cidade, como os locais de culto das religiões afro-brasileiras e africanas, e aos quilombos urbanos (da Família Silva, dos Alpes, do Areal/Luís Guaranha e da Família Fidéia). Mais que apenas espaços físicos, os Territórios Negros constituem-se em locais de afirmação da história e da cultura afro-brasileira, conferindo a Porto Alegre a condição de uma cidade com grande diversidade étnico-racial.

Fonte: Assessoria Pedagógica de Relações Étnicas da SMED - Porto Alegre.

APOIO:
Gabinete de Políticas para o Povo Negro (GPN)
PROCEMPA
GTA Grupo de Trabalho Antirracismo

REALIZAÇÃO:
Secretaria Municipal de EDUCAÇÃO
CARRIS
Produção de PORTO ALEGRE
Nossa cidade, nosso futuro.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre ([2015]).

Pode-se considerar estes como espaços legítimos que fazem parte do trajeto da população, nos deslocamentos do dia a dia; lugares fortalecidos pela música, através da exaltação ao samba e o avivamento dos desfiles de blocos de carnaval; ambientes nos quais a comunidade podia exercer a sua religiosidade; enfim, territórios negros atizados pelo renascer das diversas manifestações culturais. Vieira (2017, p. 38) traz uma importante menção quanto ao território e sua relação com espaço, destacando as manifestações do carnaval e religiosidade:

A territorialidade varia de acordo com a função e o uso que se pretende para o espaço. Para um determinado tipo de função, o espaço pode ser parcialmente interdito, para outro totalmente. Para o carnaval, o espaço não pode ser utilizado (tipo de uso não bem visto), então são utilizadas ações não territoriais – como reclamar do barulho – para inibir a prática territorial (a festa carnavalesca). Contudo outra atividade que também produz barulho, como uma procissão religiosa, é aceita sem problemas, pois este tipo de uso – o uso religioso do espaço – não é rechaçado, mesmo por aqueles que pertencem a um outro credo.

A autora tem o entendimento que a territorialidade está continuamente associada aos sentidos e significações que se deseja, “[...] ou que se rejeita, para determinado espaço.” (VIEIRA, 2017, p. 38).

Foi assim que, de minha parte, passei a também ressignificar estes espaços, na qualidade de território, lugar. Pode-se dizer que o tema quilombola desencadeia uma série de discussões que, costumeiramente, estão ligadas à terra, às tensões e aos acirramentos envolvendo a propriedade legal.

Desejei enfocar, nessa investigação, a perspectiva da educação na construção do Ser quilombola. Destacar os processos de fortalecimento identitário, em suas especificidades, memória e oralidade não apenas ressignificada através da relação com terra/território, mas também através da relação com educação. Invoco, nessa escrita, o povo negro como aquele que protagoniza sua própria vida, lutando singularmente pela educação como valor fundamental em suas famílias e comunidades. Igualmente reitero que os jovens colaboradores desta pesquisa demonstraram confluir com tal protagonismo por meio de sua própria auto-organização através do grupo Influência Jovem. No caso quilombola, há uma singularidade na forma de compreender a educação. Segundo Nunes (2016b, p. 110),

[...] o movimento quilombola ao reivindicar uma educação diferenciada para quilombos atrelada à reivindicação por regularização fundiária, construiu uma forma peculiar de se pensar arranjos educacionais que estejam arraigados ao chão em que se vive, na perspectiva de que as mudanças que o conhecimento produz, impliquem, acima de tudo, em possibilidades coletivas de um bem viver manifesto em toda a extensão da vida cotidiana. Enseja-se que a escolarização assuma uma dimensão humanizante na relação com o trabalho, por isso, com o conjunto de relações humanas e da natureza social, econômica e histórica que a circunda.

A autora destaca que neste movimento de construção de uma escola diferenciada, o movimento de negros e negras, quilombolas ou não, tem realizado pressão sob o Estado brasileiro desde meados da década de 1980. A pressão tem o intuito de união das comunidades negras rurais, fazendo movimentos em direção a uma unidade mais densa de forma a construir um pertencimento em rede frente às violentas investidas dos grandes poderes econômicos, de norte a sul do país. Pode-se denominar obstáculos, “[...] entre eles o consenso dos grupos e a reação conservadora de agentes econômicos e políticos que historicamente se contrapõem a toda forma de acesso democrático à terra” (CARRIL, 2017, p. 541). Quem acompanha as notícias e movimentações das lutas pela demarcação de terras indígenas e quilombolas deve entender muito bem sobre quais investidas dos poderes públicos está se falando. Tendo em vista um discurso de ódio e intolerância, descaso e a inexistência de qualquer intenção do Governo Federal de estabelecer um diálogo com os povos indígenas e quilombolas se vai avançando com a política de esmagamento destes direitos adquiridos,

resultando, de certa forma, em um encorajamento por parte de proprietários rurais em agir com violência contra estas populações mais vulneráveis.

Nunes (2016b) enumera discursos de estudiosos e estudiosas sobre este assunto, fazendo uma análise cronológica do modo como a resistência quilombola estabeleceu uma pauta e juntamente a esta, ações políticas em torno de um território,

[...] que ao não prescindir de uma educação que se forja no conjunto das ininterruptas experiências de resistência e luta em espaços urbanos e rurais – a educação quilombola, reivindica uma educação formal que se aproprie destas e no diálogo com outras formas de conhecimento reinvente pedagogias e didáticas que incidam sobre novos arranjos societários, sobre o desenvolvimento de tecnologias e dinamize concepções de ciência e científico que justifiquem a quais fins sociais se destinam. (NUNES, 2016b, p. 111).

Esse território não possui a dimensão do uso mercadológico, mas de uma expressão das culturas e subjetividades dos grupos que ali vivem e criam laços.

Alinha-se a este processo de resistência quilombola o fato de que a educação brasileira, historicamente, alijou grande parcela da sociedade de um ensino público, gratuito e de qualidade, verificando-se ainda que o afrodescendente compõe, até os dias atuais, o maior número de estudantes que se evade da escolarização completa. No que envolve esta questão, são inegáveis as desigualdades existentes e no decorrer deste estudo serão por diversas vezes abordadas as diferenças e oportunidades inexistentes a uma grande parcela da população que não tem os mesmos acessos que os demais. As desigualdades acabam tantas vezes ressaltadas para que se tenha reconhecimento e compreensão do quão necessárias são as correções destes desequilíbrios de padrões.

Desta forma, a questão suscita pensar políticas e estratégias educacionais que concebam ações de reconhecimento dos sujeitos protagonistas na vida dos territórios quilombolas, procurando articular pedagogias significativas, buscando o enraizamento, pensando o horizonte na educação, ou seja, processos educativos que visem emancipação e libertação dos sujeitos envolvidos. Parece redundante, mas do encontro entre emancipação e libertação soma-se a afirmação destes sujeitos que, diante da consciência de suas próprias demandas sociais e territoriais, buscam perante os poderes públicos o reconhecimento de seus “[...] modos de vida e das necessidades para a reprodução dos grupos que constroem, assim, uma narrativa de si, de sua história, da coletividade e da relação com os territórios de vida.” (CARRIL, 2017, p. 543). Em meio às consciências de suas demandas, abrem-se espaços para processos que envolvam discussões educacionais dentro de outros paradigmas que visem à

formação de sujeitos numa perspectiva de reflexão de seus saberes e experiências de ser, estar e fazer parte daquele território.

Neste sentido, em meu trabalho de conclusão de curso⁶ abordei noções de educação quilombola e a reconstrução da identidade na comunidade do Areal do Baronesa, localizada em Porto Alegre, fazendo um recorte histórico entre a década de 1980 e os dias atuais. Realizei entrevistas com jovens e idosas quilombolas, onde a reflexão se fez destacando a escolarização, em suas dimensões formais e não formais. Nele, concluiu-se que a educação quilombola, principalmente em sua dimensão não formal, contribuiu para o resgate e reconfiguração das representações sobre identidade negra. A educação também esteve intimamente ligada na construção da memória dos remanescentes de quilombos, permitindo o avanço de muitas questões e, muitas vezes, estas questões estiveram relacionadas a uma determinada realidade social e de como esta é construída e pensada. Além disso, levou-se em consideração que o momento social e atual da escola, como uma das representantes da educação formal, não respondeu às demandas previstas em legislação específica, no que tange à educação das relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola.

Dando continuidade ao tema, pude desenvolver em meu trabalho de conclusão de curso da especialização⁷ em Ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade, sob uma outra ótica, com a contribuição sobre a perspectiva dos professores dos alunos quilombolas, destacando os percursos da educação quilombola em comunidades urbanas, enfocando o caso do Areal da Baronesa. Busquei entrevistar professores e analisar como a Educação Escolar Quilombola acontece em escolas que atendem jovens quilombolas. Neste trabalho, concluí sobre a importância de uma discussão que busque aproximações e tentem eliminar os distanciamentos do reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais. Há uma realidade carente de política pública educacional capaz de fazer a interação com essa comunidade, de forma a fortalecer positivamente sua história e cultura e alcance os jovens que nela se desenvolvem. De certa forma, trouxe a abordagem das presenças e ausências da educação quilombola em escolas que

⁶ Trabalho de conclusão do curso de graduação em História, intitulado *Noções de educação quilombola e reconstrução da identidade quilombola na comunidade do Areal, entre a década de 1980 até os dias atuais*, sob orientação da professora Mara Cristina de Matos Rodrigues, defendido em 2015/2, pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷ Trabalho de conclusão do curso de especialização, intitulado “Percursos da educação quilombola em comunidades urbanas: o caso do Areal da Baronesa em Porto Alegre”, sob orientação da Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade, no ano de 2017, pela Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

atendem crianças e jovens de Porto Alegre, e algumas destas reflexões desenvolvidas tanto no trabalho de conclusão do curso de graduação quanto no de especialização foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado que ora defendo.

1.3 O RACISMO EM EPISÓDIOS COTIDIANOS: POSSIBILIDADES DE COMBATE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Temas ligados ao racismo tocam-me diretamente, como pessoa negra. Na vida, tenho atuação como Defensora da Liberdade, pela Anistia Internacional Brasil, movimento global em defesa dos direitos humanos, buscando uma maior aproximação com as linhas de interesse em defesa dos povos quilombolas e indígenas. Um tanto peculiar a amigas e amigos da Universidade, atuo também em um movimento político e social da torcida colorada chamado O Povo do Clube, do Sport Club Internacional, que luta pelo futebol popular, democrático e transparente e integra demais lutas, como o combate a qualquer tipo de discriminação que possa estar expressa nas arquibancadas. Acrescente-se no desenvolvimento de minha formação o curso de Biblioteconomia, realizado anteriormente à graduação em História, sendo um curso de caráter interdisciplinar, com uma atuação voltada para a pesquisa e organização da informação.

A necessidade de continuar a estudar, de abordar temas plurais, que possam trazer novos olhares e ampliar as possibilidades de pensar as diferenças, que me proporcionaram, além do crescimento enquanto pessoa, principalmente a vontade de sistematizar o meu fazer e refletir sobre educação quilombola, fazem parte das razões da escolha deste tema de pesquisa, neste Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação, Culturas e Humanidades.

De certa forma, fica nítida minha aproximação com comunidades quilombolas, fica evidente minha afetividade e sensibilidade de tratar com a comunidade e o estudo do pertencimento de ser, estar e fazer parte da mesma. Mas não é somente isso. É entender os significados produzidos do que representa uma comunidade como local de resistência, historicamente marcado pela presença negra. Essencial que se faça alguns questionamentos como educadores e educadoras. O respeito às diferenças raciais, valorizando a igualdade e relações sociais equitativas e harmônicas, têm sido incorporadas pedagogicamente no contexto escolar? Como destaco um pouco acima, as emoções, a sensibilidade e a afetividade têm sido levadas em conta na prática pedagógica, como elementos para o desenvolvimento cognitivo do sujeito escolar?

Rocha (2009), em sua obra, salienta a pedagogia da diferença, correspondendo a um lado que permanece invisível, omitido, no que se relaciona ao conhecimento. Desta forma, lança-se um novo olhar sobre a formação educacional, com referenciais e concepções distintas de humanidade, por meio dos quais todos os sujeitos sejam respeitados. Esse olhar não é pautado pelo racismo e pela branquitude como norma padrão de humanidade, quando pautado pelos valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme as DCNERER (BRASIL, 2004) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a), centrais na proposição da presente escrita. Tal olhar instiga a:

[...] pensar o papel a ser desempenhado pela escola, ao dialogar com o imaginário histórico-cultural brasileiro, em que a interação com o outro na dinâmica da sociedade e da cultura é fundamental para a constituição do indivíduo, remete-nos ao princípio da integração, em termos de cosmovisão africana. Nele, os vários elementos se comunicam e se completam. O indivíduo faz parte de um todo integrado, isto é, o sujeito é visto como parte de um todo. Dentro dessa cosmovisão, o indivíduo é singular, mas sua singularidade é construída no âmbito coletivo, socialmente. (ROCHA, 2009, p. 39).

Quando faço menção à abordagem de temas plurais, o faço com a intenção de conectar a episódios cotidianos e que despertam sensibilidades, que é a forma que utilizo para resgatar temas controversos, traumáticos, como podemos definir racismo. Quando se fala em racismo, algumas recordações retomam o período escolar, aquele período em que se é criança e negra na sala de aula e o tema abordado é sobre escravização. É inevitável o constrangimento nestes casos, até mesmo porque todos os olhares vão recair sobre esta criança. Talvez a criança se sinta humilhada, pois na história seu povo não ocupava o protagonismo; seus antepassados sofriam com a crueldade e a violência. Neste panorama, infere-se que este era um dos piores momentos em sala de aula, transformando o ambiente em um lugar desagradável. Durante toda vida escolar da criança, a única menção sobre os antepassados desta são focadas apenas no período da escravização à abolição, invisibilizando todo um legado de contribuições do povo negro para a sociedade. Trago este cenário para entendermos por que racismo é um tema que tange o aspecto psíquico, das emoções ou sentimentos, ao evocar dor, constrangimento, ressentimento, baixa autoestima, incerteza, silenciamento, tanto para adultos quanto para crianças e jovens em atos educativos. Meinerz (2017) traz um importante complemento a este cenário, frisando que, mesmo aqueles que estão sensibilizados,

[...] nem sempre sabem como agir no momento em que o tema deixa de ser conteúdo/conceitual e passa a ser também forma/relacional. Forma e conteúdo são indissociáveis quando tratamos da educação das relações étnico-raciais. Por isso cabem as perguntas: E se eu tiver que abordar o racismo em minhas aulas de

História? Devo atuar pautado por minhas posições éticas? Devo evitar o silêncio? Devo seguir com indagações simples e problematizadoras? Se ocorrer algo como a situação acima: O que você quis dizer com isso? Joana falou mesmo uma besteira? De todo modo, o objetivo dessa reflexão não é tornar-se prescritiva sobre a aplicação das Leis,⁸ ao contrário, desejo questionar-me sobre como a consecução de nossas pesquisas pode alcançar a repercussão dessas ações individuais e coletivas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais no Brasil. (MEINERZ, 2017, p. 71).

Todas as sensações descritas tornam o racismo um tema sensível porque atravessam as relações sociais cotidianas, e o tema da educação das relações étnico-raciais deve conviver com o diálogo com estes motes controversos, justamente por ampliar as possibilidades de pensar a diferença, que tantas vezes esteve ressaltada na escrita desta dissertação. Pereira, Meinerz e Pacievitch (2015, p. 38) explicam que “Como se trata de temas sensíveis, marcados por tempos de silenciamento e dor, é possível compreender que são atravessados também pela presença de ressentimentos”. Os mesmos autores também ressaltam que o tema da educação das relações étnico-raciais exige uma interação com temas sensíveis e controversos, uma história marcada por hostilidades e do não lugar dos povos que foram sumariamente excluídos. Sendo assim, são temas que ampliam as possibilidades de pensar a diferença, “[...] contribuindo na promoção de relações pautadas em valores como justiça social, ética e cidadania.” (PEREIRA; MEINERZ; PACIEVITCH, 2015, p. 39).

Educar não é mera transmissão de conhecimento, inclui interação sociorracial. Brandão (1981) resalta em sua obra que em casa, na rua, na igreja ou na escola, muitos de nós nos envolvemos de alguma forma com a educação. Tanto na relação do aprender e ensinar, no ser e conviver, em todos os dias, misturamos nossas vidas com a educação. Nas palavras deste autor: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 1981, p. 4). Uma interação sociorracial inclui pensar mundos diversos e a educação existe diferente. Como existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; a mesma existe em cada povo, ou no encontro entre povos. Precisamos pensar que a educação participa do “[...] processo de produção de crenças e ideias” (BRANDÃO, 1981, p. 4), de qualificações e especialidades que provocam o envolvimento de trocas de símbolos, bens e poderes, que atuam na construção dos tipos de sociedades. Então, o educar que enalteço aqui é em uma perspectiva freiriana de transformação social e emancipação humana. É preciso fazer sentido.

⁸ A autora refere-se à recepção das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008.

Fazer sentido é aliar-se no combate ao racismo no Brasil e no mundo. No meu caso, é seguir o coração e construir esse elo de interação sensível; ou, na melhor explanação, que dimensionem os episódios do racismo cotidiano, trazendo os significados incorporados por essa constelação de experiências de vida. Estudar educação quilombola em contextos urbanos, em grande parte, é isso pra mim: abarcar conhecimento e expô-lo; envolvendo saberes oriundos daquela comunidade que, historicamente, foi posta à margem, em virtude das estruturas excludentes da sociedade.

Educação quilombola é fruto de uma longa caminhada de luta e instituída através da Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Como tantas vezes reforça a intelectual Nilma Lino Gomes, professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG e ex-ministra das Mulheres, Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (2015-2016), como educadores e educadoras só nós podemos articular e sistematizar esses saberes. Devemos sempre lembrar que, se não fosse a luta do Movimento Negro, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido; e muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído (GOMES, 2017). Somos aqui as educadoras, as professoras, as agenciadoras, as articuladoras dos conhecimentos produzidos, e a educação é um importante ativo para a emancipação social.

É importante constatar que o Brasil, da mesma forma que a maioria dos países da América Latina, caracteriza-se como multirracial, multicultural, multirreligioso e pluriétnico. Porém, marcado por extremas desigualdades sociais e raciais. Uma destacável marca dessa região é o colonialismo, a partir da invasão europeia, com a exploração dos recursos naturais e o estabelecimento do trabalho escravizado, primeiro dos indígenas e depois dos africanos. Com relação a isso, interessante observar a reflexão do pensador, filósofo e psiquiatra Frantz Fanon. O regime colonial atua com rudeza e brutalidade, interditando qualquer possibilidade de desenvolvimento e progresso. O pensador faz uma análise da guerra pela libertação nacional na Argélia (1954-1962) do domínio francês, no continente africano. Sua análise foi transformada em escritos redigidos originalmente para o *El Moudjahid*, jornal da Frente de Libertação Nacional da Argélia, do qual Fanon foi colaborador de 1957 a 1960. Os textos acompanham o cotidiano do colonialismo francês na Argélia, o desenvolvimento da luta pela libertação nacional do povo argelino e a formação do movimento internacional dos países colonizados e do terceiro mundo em meados do século XX (FANON, 2021). Ele destaca que

a opressão exercida na Argélia seguiu um processo de despersonalização implacável, tendendo à aniquilação do povo. Porém,

[...] diante desse perigo mortal, o povo argelino reage com uma violenta tomada de consciência vital que tem como efeito, por um lado, um retraimento obstinado em seu Eu ameaçado e, por outro lado, um aprimoramento de suas faculdades de adaptação aos valores modernos. (FANON, 2021, p. 63).

Ou seja, a necessidade de se perpetuar engendra no argelino o desejo de ser ele mesmo e compreender o Outro, assimilar a experiência moderna sem se deixar assimilar pelo outro. Fanon (2008) ressaltava que racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele. Para o filósofo e psiquiatra, isto significava que os negros são construídos como negros. A liberdade requer um mundo de outros. Mas o que acontece quando os outros não nos oferecem reconhecimento? Um dos desafios instigantes de Fanon para o mundo moderno aparece em sua obra. Na maioria das discussões sobre racismo e colonialismo, há uma crítica da alteridade, da possibilidade de tornar-se o Outro. Fanon, entretanto, argumentava que o racismo força um grupo de pessoas a sair da relação dialética entre o eu e o outro, uma relação que é a base da vida ética. A consequência é que quase tudo é permitido contra tais pessoas, e, como a violenta história do racismo e da escravidão revela, tal licença é frequentemente aceita com um zelo sádico. A luta contra o racismo antinegro não é, portanto, contra ser o Outro. É uma luta para entrar na dialética do eu e do outro (FANON, 2008).

Grada Kilomba, em sua obra publicada em 2019, empregou o termo “Outro” para auxiliar na fundamentação da análise de seu período de vivência dentro da estrutura acadêmica, um reflexo do colonialismo. Diz a intelectual interdisciplinar:⁹

Historicamente nos centros acadêmicos, que é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “**Outras/os**” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco (KILOMBA, 2019, p. 50, grifo do autor).

Necessário trazer Kilomba para salientar esse exercício que nos permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência intrinsecamente ligados ao

⁹ Conforme descrito na orelha da obra “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, Grada Kilomba é uma artista interdisciplinar, escritora e teórica, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, nascida em Lisboa, onde estudou psicologia e psicanálise. Na esteira de Frantz Fanon e bell hooks, a autora reflete sobre memória, raça, gênero, pós-colonialismo, e sua obra estende-se à performance, encenação, instalação e vídeo.

“[...] poder e à autoridade racial” (KILOMBA, 2019, p. 50). A autora ressalta, com base em pensamentos de outros intelectuais, que a estrutura acadêmica não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição; é também um espaço de violência. A vivência da intelectual na academia a fez escutar muitas vezes que o trabalho dela acerca do racismo cotidiano era muito interessante, porém não muito científico. Chegavam a ela comentários que funcionavam como uma máscara para silenciar vozes de todos aqueles acadêmicos que não eram originários do país em que se encontravam estudando, mesmo caso dela. Esses comentários visavam o deslocamento dos discursos de todos esses considerados “Outros” para a volta às margens. Ou seja, na prática, a violência do racismo. Na escrita de Kilomba (2019), ela deixa evidente como são notadas as experiências de racismo vivenciadas por ela mesma estando naquele outro país. Há sempre gestos que se empenham em posicioná-la como a “Outra”. As idas em determinados estabelecimentos, como padarias ou lojas em que são observados um monitoramento pelos espaços que ela circula. Os olhos fixos de outros que a acompanham, como os da polícia quando ela tenta chegar aos lugares costumeiros como a estação de trem, como nos demais trajetos frequentes onde ela precisa transitar para chegar ao seu destino. Ela mesma define essas circunstâncias como racismo cotidiano,

[...] que se refere ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou “um evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (KILOMBA, 2019 p. 80).

Embora a coloquem como a Outra, ela precisava se posicionar constantemente afirmando que não é, ela é ela mesma: Grada. Essa constelação de experiências de vida e padrão contínuo de abuso poderia ser muito bem aplicada às realidades vivenciadas por nossos jovens negros e negras. Quando olhares desconfiados os guiam pelos espaços comuns que costumam circular, como no mercado, como na ida para a escola; como no olhar do vigilante que vai o monitorando pelo *shopping center* sinalizando para seus colegas a descrição deste mesmo jovem; ou quando o carro da polícia desacelera e passa bem próximo deles pelas ruas. Esses jovens, bem como demais moradores de bairros humildes e também os quilombos urbanos conhecem bem esses olhares vigilantes, gestos e monitoramento. São as experiências do racismo cotidiano que se agrupam durante grande parte da vida dessas

peessoas, não escolhendo a hora, nem momento. Simplesmente atravessam trajetórias de vida evidenciando como se dá a violência do racismo.

Dessa forma, para descolonizar é necessário empenho e ação que vá além do conceito, mas também como “[...] prática permanente de transformação social na vida comum, [...] uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário” (RUFINO, 2019, p. 11). Rufino ressalta que por mais categórico que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida (RUFINO, 2019). Como mencionado anteriormente, a colonização age de forma rude e brutal. Rufino (2019), salienta o destroçamento dos seres subordinados, como também a bestialização do opressor. É primordial resiliência, uma capacidade de enfrentamento frente à barbárie, uma reconstrução de todas as partes destruídas pelo regime opressor. Descolonizar é elevar toda ação, “[...] não somente como conceito, mas enquanto prática social e luta revolucionária, deve ser uma ação inventora de novos seres e de reencantamento do mundo” (RUFINO, 2019, p. 12).

Isto posto, em nome desse encanto, busco pensar uma epistemologia oriunda do quilombo urbano, a partir das vidas e saberes dos jovens quilombolas, destacando como eles se vinculam ou não com a escola. Outros saberes que não necessariamente os praticados na escola, mas os saberes populares, contemplados e fundamentados no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Por que não dizer, assumir uma emergência através da epistemologia do encanto, “[...] a comunicação de suas gramáticas e a interlocução com diferentes esferas do conhecimento, a fim de firmar uma gira cruzada de interlocuções e aprendizagens plurais que desestabilizem a hierarquização dos saberes [...]” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 13-14). Assim sendo, outros saberes forjados nas práticas sociais e culturais que proporcionam refletir sobre novas visões de mundo e sobre as pluralidades existentes. Para isso acontecer, é fundamental o rompimento com a lógica imposta hegemônica, escutarmos outras vozes, realizar novas escutas, compreender que trajetórias e histórias de vida trazem novos sentidos e, por isso, é acertado considerar a bagagem de vida destes jovens e estar atenta ao comprometimento em uma descolonização epistêmica que só vai existir se essa descolonização empreender um percurso pela problemática das relações étnico-raciais.

Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social e étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei n. 10.639/2003 que introduziu, na Lei n. 9394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações e ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos dos pareceres normativos, estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, por Silva (2007), ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

A alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – pela Lei 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a

legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

Em face da Resolução n. 8/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, é importante que se considere o Decreto nº 4887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras ocupadas por remanescentes dos quilombos de que trata o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. É importante que neste decreto vejamos uma definição para quilombo, que foge daquelas definições coloniais tradicionalmente conhecidas.

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Importante compreender que este decreto atende às comunidades rurais e urbanas que lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições. Não se trata apenas de uma questão fundiária, é uma questão do sentido que se dá àquela terra que se vive. Isso é pensar territorialidade, identidade, aliando-se a uma construção. A comunidade quilombola vai acessando a informação, em grande parte, devido a circulação de informações difundidas pelo movimento negro e quilombola e a autoatribuição é um processo que vai sendo construído.

O Decreto n. 4887/03 indica que o processo de autodefinição como remanescente de quilombo é o primeiro passo para dar início à regulação fundiária; tal desígnio tem passado por investidas severas por parte dos grandes poderes econômicos representados, principalmente, pelas multinacionais e bancadas ruralistas no Senado Federal que tentam tornar este decreto ilegítimo, principalmente, pela conservadora lógica de nomear quem é e quem não é o 'outro'; questionar o vasto contingente negro e quilombola, significa questionar não apenas o direito à propriedade da terra, mas o direito primeiro de se reconhecer, de se nomear, de se afirmar como sujeito político, dono muito mais de si e de sua história do que propriamente de hectares de terra (NUNES, 2016b, p. 116).

O Decreto n. 4887/2003 também confere ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a responsabilidade por garantir o acesso à terra, além de fiscalizar e regulamentar os processos de titulação. É importante destacar que certificação é uma coisa,

titulação é outra. A instituição responsável pela certificação é a Fundação Cultural Palmares. “A certificação não garante o território, ela apenas permite à comunidade acessar as políticas públicas do Estado voltadas para os remanescentes de quilombo” (YABETA, 2016, p. 98); isso inclui a titulação, através do artigo 68. Com relação à titulação do território, trata-se de um processo administrativo de responsabilidade do INCRA. A abertura do processo pode ser feita pelos quilombolas ou pelo próprio Instituto.

Reitero que estas Diretrizes se coadunam com um projeto de humanidade que coloca a diferença como positividade, por isso passo a definir a singularidade da Educação Escolar Quilombola (EEQ) e sua contribuição para um projeto de nação plural e equitativo.

1.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A EQQ faz parte de uma demanda histórica por uma educação escolar realizada pelo movimento social negro e quilombola, traz o questionamento do currículo escolar, material didático, arquitetura e reivindica a inclusão da temática racial na formação de professores. Podemos dizer que se trata de uma legislação para todos nós, que diz respeito a todos os brasileiros e brasileiras, de todo e qualquer pertencimento étnico-racial. Nada seria possível sem o papel e o protagonismo dos movimentos sociais, de sujeitos sociais concretos e atores coletivos concretos, com o movimento negro entrando como ator coletivo central, e o movimento quilombola entrando como ator central. Gomes (2017) ressalta a expressão “ator político” para denominarmos o Movimento Negro, pois este “[...] constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira [...]” (GOMES, 2017, p. 24). Portanto, é fruto da luta histórica do movimento negro pelo direito da população negra à educação. A escola, ou melhor dizendo a escolarização, é um valor para a comunidade negra.

Neste contexto, é preciso dar ênfase à Conferência de Durban,¹⁰ Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de intolerância, promovida pela ONU contra o racismo e o ódio aos estrangeiros, realizada na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. O impacto de Durban foi no sentido da discussão e das ações dentro da temática racial brasileira,

¹⁰ Mais informações em: <https://www.geledes.org.br/declaracao-de-durban/>.

[...] com destaque para a Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003, que criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), como parte do reconhecimento do Estado por demandas específicas para a população negra. As discussões sobre cotas e promoções de políticas de igualdade racial estenderam o tema do racismo para ONGs, universidades e a outros setores da sociedade civil. A partir daí, ocorreram vários avanços acadêmicos, políticos e jurídicos. (GOMES, 2018, p. 107).

Uma ação afirmativa visa reparar necessidades de grupos que, por algum motivo, tiveram suas condições materiais historicamente prejudicadas. Enquanto ação afirmativa, a educação escolar quilombola visa transformar positivamente a ordem cultural, pedagógica e psicológica alicerçadas no mito da democracia racial que atinge particularmente os negros. São políticas que visam a correção de desigualdades históricas.

A ação política dos movimentos sociais possibilitou que estes adquirissem protagonismo diante das questões políticas que os envolvem. A dinâmica das reivindicações dos movimentos sociais efetivou-se junto à consolidação dos direitos humanos e da diversidade cultural como um valor. Contemporaneamente, isso é assente nas políticas internacionais. Esse processo é reverso à proposição da assimilação dessas culturas, antes vista no interior de uma lógica homogeneizante pautada na construção de que as culturas indígenas, negras e dos povos não europeus e não brancos era vista como inferior. Os desafios colocados à presença da diversidade cultural no interior do Estado-nação referem-se às dificuldades de equacionamento de grupos diversos no interior de um mesmo espaço nacional (CRUZ; RODRIGUES, 2017, p. 167).

No que tange à educação, a reivindicação dos movimentos quilombolas e negros está assentado na busca para que a diversidade que os compõem seja reconhecida – principalmente a diversidade de sujeitos históricos, de vivências e de culturas –; por isso, os modos como eles são vistos e como sua história é contada e ensinada tornou-se a pauta principal de reivindicação no campo da educação.

Para além da luta do movimento popular e quilombola, a educação quilombola tem uma ancoragem legal, a Lei n. 10.639/2003, que enseja a Educação das Relações Étnico-Raciais como projeto de combate ao racismo, via políticas educacionais. Portanto, é fundamental ressaltar os aspectos políticos e normativos onde estão assentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, isto é, os marcos jurídicos.

Abaixo, no Quadro 1, apresento os marcos jurídicos que contribuem na compreensão de como deu-se a dinâmica de sua elaboração, como bem frisado ao longo desta dissertação, fruto de uma longa caminhada do Movimento Negro e Quilombola.

Elementos normativos e políticos	Fundamentos
CF 1988 e Art. 68 ADCT	A Constituição Federal de 1988, em seu contexto, potencializou a presença das comunidades quilombolas a partir da garantia da propriedade da terra a quilombolas assentados, o que não se traduziu na aquisição da titularidade definitiva da terra, sendo esta uma das lutas centrais de muitas comunidades quilombolas. Conjuntamente a essa luta política, há um conjunto de legislações como a que trata do artigo 68, que trata das Disposições Constitucionais Transitórias, como já se destacou anteriormente, cuja acepção amplia o caráter fundiário, incorporando e dando ênfase aos aspectos culturais, históricos, de memória compartilhada que caracterizam o pertencimento ao grupo de pessoas que vivem nas territorialidades ocupadas pelos descendentes de escravizados.
Fundação Cultural Palmares ¹¹	Instituída em 1988, ligada ao Ministério da Cultura. Sua instituição foi reflexo do debate político vinculado à Constituinte. Estão entre as atribuições da Fundação a certificação de comunidades quilombolas e a subvenção de projetos de fomento, desenvolvimento e acesso das comunidades quilombolas nos programas sociais de âmbito federal.
Lei n. 9.394/1996	Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).
Lei n. 10.639/2003 ¹² e n. 11.645/2008 ¹³	Incluem os artigos 26A e 79B na LDBEN. A Lei n. 10.639/2003 instaurou a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.
SEPPIR ¹⁴	Instituída através de medida provisória, em 21 de março de 2003, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), foi um órgão do Poder Executivo do Brasil, com objetivo de promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra. Além disso, tinha como fundamento fortalecer a implementação de ações afirmativas, ampliando as políticas públicas do governo federal para enfrentar o racismo e consolidar a democracia no país.
Parecer CNE/CP n. 03/2004	Documento que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Resolução CNE/CP n. 01/2004	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 03/2004.

¹¹ Veja mais em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95.

¹² A Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Para acessá-la: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.

¹³ A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Para acessá-la: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

¹⁴ Importante a leitura da entrevista com Luiza Bairos, feita pela EBC, em 2013, ano em que ela era a atual ministra da pasta, e data em que a SEPPIR comemorava seus 10 anos de existência. A entrevista está disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/03/ministra-diz-que-seppir-foi-criada-em-2003-apos-decadas-de-negacao-do>.

CONAE/2010 ¹⁵ - Eixo VI	O Conselho Nacional de Educação ¹⁶ é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. O Eixo VI, mais conhecido como Eixo da Diversidade e Inclusão, reivindica a educação quilombola como modalidade da educação básica.
Parecer CNE/CEB n. 07/2010	Versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução CNE/CEB n. 04/2010 ¹⁷	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB n. 7/2010.
Parecer CNE/CEB n. 16/2012 ¹⁸	Versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
Resolução CNE/CEB n. 08/2012 ¹⁹	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

No dia 20 de novembro de 2012, durante as comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra e da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, comunidade livre formada por escravos fugitivos dos engenhos, índios e brancos pobres expulsos das fazendas, que lutou pela liberdade de culto, religião e prática da cultura negra, é instituída a Resolução n. 8, publicada pela Câmara de Educação Básica. No documento, a educação escolar quilombola (BRASIL, 2012b) se organiza e se fundamenta de maneira dinâmica, a partir da:

- a) Memória coletiva;
- b) Das línguas remanescentes;

¹⁵ Informações específicas do documento em: <http://conae.mec.gov.br/conae-2010/384-a-conferencia-nacional-de-educacao-2010>.

¹⁶ Outro adendo importante com relação ao Conae é que em seu documento final, de 2010, a partir de discussões relativas à educação quilombola, foram estabelecidas as metas que visavam garantir-lhe a elaboração de uma legislação específica. As políticas públicas voltadas a grupamentos étnicos específicos e, principalmente, as políticas relacionadas à educação, têm como prioridade fazer com que “[...] sistemas de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacionais a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.” (NUNES, 2016a, p. 165).

¹⁷ Em 2013, a profa. dra. Nilma Lino Gomes, membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC, faz uma palestra sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Também explica a regulamentação da educação escolar quilombola e reafirma a necessidade de colocar em prática políticas que visam correções de desigualdades que recaem sobre alguns grupos étnico-raciais em nosso país. Foi uma orientação técnica gravada neste ano, chamada “A Importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Educação Escolar Quilombola”. Para assistir: <https://www.youtube.com/watch?v=MDhbq-NMpAI&t=49s>.

¹⁸ O Parecer CNE/CEB n. 16/2012 versa sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, portanto, documento que deu origem à Resolução n. 8/2012, sendo relatora Nilma Lino Gomes. Se faz importante o conhecimento, e está disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf.

¹⁹ O texto completo do documento está disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf.

- c) Dos marcos civilizatórios;
- d) Das práticas culturais;
- e) Das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) Dos acervos e repertórios orais;
- g) Dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) Da territorialidade.

O objetivo de elencar a forma de organização desta educação escolar está na importância da fundamentação, da informação e de como o ensino deverá ser ministrado nas instituições educacionais. Cada elemento mencionado serve de sustentação para a educação escolar quilombola, e tamanha é sua compreensão e importância que seus conceitos formadores serão discutidos nos referenciais teóricos desta dissertação. Nos primeiros artigos do Documento das Diretrizes é necessário o entendimento de que não se trata de uma modalidade à parte, mas sim uma modalidade da educação básica, em que:

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância (BRASIL, 2012b).

Esta educação vai compreender, como exemplo, as narrativas, as festas, o mundo do trabalho a produção de vida, a produção do trabalho. Importante ter-se a percepção de que o educacional não está separado da esfera do mundo social. Há uma relação recíproca com a educação. Engloba também estabelecimentos de ensino que não estão inseridos naquela comunidade, mas próximos daquele território, recebendo uma parcela significativa de estudantes daquele território. Como está explicitado nas Diretrizes Curriculares, a educação escolar quilombola:

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012b).

Portanto, vale ressaltar que as escolas que atendem estudantes quilombolas também devem se adequar a estas diretrizes curriculares. No caso de Porto Alegre, resalto que não há nenhuma escola em território quilombola, portanto o estudo se complexifica na busca de

escolas que atendem as comunidades urbanas autodeclaradas, como o Quilombo do Areal da Baronesa.

Com alguns instrumentos normativos e jurídicos em mãos, é essencial que, além do conhecimento das diretrizes, seja feita a leitura do Parecer n. 16/2002 (BRASIL, 2012a), que dá base às mesmas. Importante também estar ciente da composição dos nomes que estiveram à frente da Comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

Essa comissão foi composta pelos conselheiros Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente) e foi assessorada por Maria da Glória Moura (UnB), na condição de consultora e especialista no assunto (BRASIL, 2012a).

Soma-se a esse processo o protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais, as quais são responsáveis pelas pressões ao Estado brasileiro pelo atendimento educacional que leve em consideração a realidade quilombola no país.

Cito os nomes componentes porque entre eles está o de Nilma Lino Gomes, a relatora do Parecer que deu origem à Resolução n. 08/2012, e, como estudiosa do tema educação quilombola, seu nome esteve bastante presente no percurso deste estudo.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, onde:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2013, p. 74).

Estar a par da Resolução n. 08/2012 não exclui a leitura do parecer. O parecer tem uma fundamentação conceitual, a descrição de todo o processo e o desdobramento de cada item daqueles presentes na resolução. Contudo, pensar em implementar a resolução sem ler o parecer é um trabalho incompleto.

Até aqui, acentuou-se sobre aspectos das normativas que chancelam e validam a importância da educação escolar quilombola nacionalmente. Porém, o estado do Rio Grande do Sul também possui instrumentos normativos e jurídicos que tratam do estabelecimento da educação das relações étnico-raciais no seu Sistema Estadual de Ensino, sendo estes a Resolução n. 297/2009 e o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino das Culturas e Histórias Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas.²⁰ Em 7 de janeiro de 2009 foi definida a Resolução n. 297, que

Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e trata da obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

A presente resolução foi instituída, fundamentalmente, para cumprir a Lei n. 10.639/2003. Ponderou-se no documento que a tarefa do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul está relacionada à capacidade que a sociedade e o estado têm de reconhecer as diversidades que marcam nossa população, somando-se a isso a reparação das consequências decorrentes de discursos, raciocínios, lógicas, posturas, “[...] modos de tratamento oriundos de preconceitos e geradores de exclusão e injustiças vivenciadas, com destaque, pela população negra.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009). A resolução também entende que o caminho a ser seguido pelo estado envolve grande desafio, porém, esclarece que o trajeto a ser seguido pelas redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino não pressupõe a criação de uma nova disciplina. Destaca a mesma que:

É muito mais do que isso, pois se trata, na verdade, de incluir esses conteúdos no conjunto do currículo escolar, abrangendo todos os níveis da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – de forma a constituir práticas pedagógicas e procedimentos de ensino voltados à construção de novas relações étnico-raciais e sociais (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

²⁰ Em 17 de julho de 2019 estive visitando a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS) para conversar com a Assessoria Pedagógica das Relações Étnico-Raciais, que está localizada junto ao setor do Departamento Pedagógico. Lá consultei a Assessora Pedagógica, a professora Lúcia Regina Brito Pereira, verificando possíveis ações concernentes à educação das relações étnico-raciais, como sobre educação escolar quilombola. Nesta data, me foram repassados dados de escolas próximas aos quilombos urbanos de Porto Alegre, isto é, que atendem os estudantes quilombolas, bem como me informaram sobre estes dois instrumentos que avalizam a educação das relações étnico-raciais em nosso estado.

A Resolução n. 297/2009 é concluída sublinhando que todas as iniciativas necessárias para implementação do disposto nela devem ser tomadas pelas mantenedoras e pelos estabelecimentos de ensino, para que não sejam retardadas, ainda mais, ações que efetivamente superem o racismo e demais preconceitos.

O segundo instrumento normativo instituído no Rio Grande do Sul, em 2017, foi o Plano Estadual para a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Africana, Afro-Brasileiras e dos Povos Indígenas. Sua elaboração é resultado de reivindicações de vários setores da sociedade civil, os quais não se sentiam contemplados com as formas e métodos utilizados até então, no que se refere à implementação da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008 nas escolas (RIO GRANDE DO SUL, 2017). O plano está estruturado em seis eixos estratégicos para fortalecimento do marco legal; da política de formação para gestores e profissionais da educação; da produção de material didático e paradidático; da gestão democrática e de mecanismos de participação social; na avaliação, no monitoramento; e na criação das condições institucionais para o desenvolvimento de ações relacionadas à educação étnico-racial. Como bem ressaltado neste material,

O objetivo deste Plano é proporcionar condições e oferecer ferramentas conceituais para que os alunos possam compreender de modo crítico a maneira pela qual a realidade social é construída, e o quanto a ação dos sujeitos resulta em diferentes modos de percepção dessa realidade.

[...]

A implementação deste Plano na rede estadual de ensino é uma tarefa desafiadora que não pode ser de responsabilidade exclusiva da escola. Exige a constituição de uma rede de cooperação entre escolas, Coordenadorias, Secretaria da Educação (SEDUC) e outras instituições, pois a apropriação do Plano, pela equipe gestora, docentes e demais membros da comunidade escolar, deve ser processual e sistemática (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 83).

É inegável a importância destes instrumentos normativos e jurídicos que versam sobre a educação das relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola, mas como educadores precisamos da compreensão que, para implementação nas escolas, não basta apenas seguir os parâmetros normativos, pois a escola tem autonomia, portanto, pode dialogar com a comunidade e trabalhar uma escuta.

Pensar em educação escolar quilombola é refletir dentro de um contexto, onde compreende-se o percurso de lutas e reivindicações, ressignificando e politizando afirmativamente um povo que teve renegada sua história e identidade. Por isso, o movimento

negro atuou de forma a operar na construção de identidades étnico-raciais. Gomes (2017, p. 21) coloca que

[...] ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos.

A mesma autora ainda destaca as dimensões do poder deste movimento, revelando-se um caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante “[...] ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações” (GOMES, 2017, p. 23).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a partir de educadores num compromisso com uma educação de qualidade, com a inclusão de novos atores sociais nos espaços educativos, busca assegurar-lhes a melhoria de condições materiais “[...] e a reprodução de seus valores subjetivos, com vistas a fortalecer e a respeitar suas identidades” (GOMES, 2018, p. 111). É necessária a competência e, mais além do que isso, sensibilidade dos educadores na elaboração de uma linguagem que permita o diálogo, por assim dizer, um diálogo intercultural, que permita um consenso entre os agentes envolvidos e contribuindo para a educação das relações étnico-raciais. Sobre interculturalidade, destaca Meinerz (2017, p. 72), “[...] no caso brasileiro, passa por ações mais intensas no sentido da construção de um contexto de equidade capaz de compor as premissas do reconhecimento do direito do outro no diálogo entre diferentes culturas”.

É fundamental essa valorização do falar sobre o outro, mas dialogando com este outro, trabalhando na escuta das memórias e narrativas, tão em sintonia com as formas de organização da educação escolar quilombola presente nos artigos iniciais da Resolução n. 8/2012. Esse princípio metodológico foi seguido em minha investigação, nas conversas com os jovens quilombolas. Destaco que optei por colocar os jovens como centralidade nessa pesquisa, pois foram percorridos caminhos anteriores em que ouvi sábias educadoras – lideranças antigas da comunidade e, posteriormente, professores de escolas. Ouvi educadores da comunidade quilombola e da comunidade escolar que atende quilombolas, mas ainda não tinha escutado atentamente os jovens quilombolas. Desta escuta, apresento a categoria da aprendizagem do comunitarismo que se expressa no protagonismo auto-organizativo que é o

grupo Influência Jovem, grupo pensado por duas jovens moradoras e um jovem morador do Areal, com o intuito de aproximar as pessoas, e principalmente estimular os adolescentes e jovens a participar mais das atividades propostas pelo Quilombo e parcerias.

1.5 PROBLEMA DE PESQUISA, JUSTIFICATIVAS E DESENHOS INVESTIGATIVOS

A partir dessas considerações, reformulei o problema de pesquisa, buscando destacar o protagonismo juvenil, a partir da ideia de modos de viver quilombola: *Como são os modos de vida dos jovens estudantes de uma comunidade quilombola urbana?*

Sendo assim, o tema desta dissertação de mestrado *justifica-se* pela necessidade de se pesquisar experiências que possibilitem pensar as relações educativas a partir da diferença, refletindo sobre os saberes e modos de vida que podem ser oportunizados por uma educação escolar quilombola. Para isso, é preciso observar se essa ideia de educação escolar quilombola, como proposição diferenciada de escolarização de alguns jovens, é assim experimentada e pensada por eles. Na comunidade, em pesquisas anteriores, descobri que há um jeito diferente de ensinar, marcado pela ideia de bem comum, porém, na escola, ainda não havia verificado diferenças substanciais na proposta de educar jovens quilombolas. As entrevistas com os jovens colaboradores atuais, demonstraram mudanças positivas em andamento, no que tange algumas experiências em escolas que servem o *Areal da Baronesa* no momento.

O objetivo se consolidou como compreender os modos de vida dos jovens estudantes do Areal da Baronesa, tendo como critérios de encontro dos colaboradores a faixa etária oscilando entre 16 e 19 anos e a pertença ao grupo de organização juvenil da comunidade. Especificamente, buscou-se identificar ou mapear o grau de escolarização dos moradores da comunidade quilombola do Areal da Baronesa, além de realizar um mapeamento das escolas que atendem estes jovens. Igualmente, realizou-se entrevistas compreensivas com jovens em processos de escolarização e auto-organização, com a análise de alguns documentos, além da revisão de literatura sobre o tema. Tal metodologia como produtora de empiria específica, resultou na articulação dos sentidos da ação humana através de uma escuta sensível e flexível.

Quando se fala em saberes e experiências concebidos a partir de uma educação quilombola, é essencial que nossa compreensão vá além da educação formal, aquela pensada na instituição escolar. Larrosa Bondía (2002) traz uma importante contribuição quanto ao saber da experiência traduzido na escola. Afirma que

[...] o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 26-27).

O autor traz inúmeros desdobramentos do que ele entende por saber da experiência. Compara o conhecimento à mercadoria e de como a vida vem sendo reduzida à satisfação de necessidades. As comparações que o mesmo, por vezes de forma poética, produz diversas manifestações.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

As tantas manifestações do autor servem exatamente para refletir sobre as diversas funcionalidades e significados do que posso entender pelo saber da experiência, e é neste ponto que desejo chegar. Para refletir sobre os diversos sentidos que a pesquisa possa produzir, torna-se básico que tenha em minha reserva intelectual um misto de interpretações conceituais que movimente o diálogo do estudo a ser desenvolvido.

Para avançar na consideração dos modos de viver dos jovens quilombolas, me aproximo de Azoilda Loretto da Trindade (2010), quando afirma a educação pela vida e para a vida através dos valores civilizatórios por ela concebidos a partir de uma afro-brasilidade expressa em “maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as” (TRINDADE, 2010, p.13). Os jovens quilombolas têm a prerrogativa de se conectar e produzir sua existência através de modos de viver que não os hegemônicos no mundo euro-branco-centrado. Para a pensadora, os valores civilizatórios de matriz africana expressam “nossa brasilidade que é plural” (TRINDADE, 2010, p. 13), o que inspira reiterar a tessitura de um outro projeto de humanidade, outro modelo de civilização, outras escolhas epistemológicas.

No estudo oriundo do trabalho final de conclusão de curso em História se teve uma riqueza de elementos presentes nas narrativas das idosas, ou como melhor definido naquele momento: “das mais velhas”. Falar de jovens é refletir sobre um significativo campo de autonomia perante as instituições do denominado mundo adulto em que vivemos para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma via de mão dupla entre aquilo

que herdam e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais. Há, contudo, riscos e incertezas provocados por um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos institucionais. Não se pode dizer com certeza que os mais atingidos por estes processos de globalização e de falta de oportunidades são os jovens, mas é inegável que é na etapa da juventude que estes jovens estão em seu processo pessoal, de formação da sua identidade, de como se veem e veem o mundo. Para eles é um momento de maiores inquietudes, e um tanto de sofrimentos pelas incertezas da vida. Eu poderia dizer que a vida é uma constante, que vem carregada de mudanças. Alguns estão mais preparados para recebê-las, outros não. O jovem, possivelmente, sente bem mais. É um período que ser reconhecido coletivamente é importante e saber fazer escolhas pode ser mais doloroso, sem desconsiderar

[...] os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas diz respeito ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 44).

Sejam novos conhecimentos, sejam novas epistemologias, é preciso dar protagonismo ao conhecimento produzido por grupos que são ativamente invisibilizados pela sociedade, mas que sempre estiveram entre nós. É preciso trazer a emergência, resultando na visibilidade política, social e histórica.

2 “AQUI NÃO ERA NADA”: SER JOVEM ESTUDANTE NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA URBANA: O CASO DO AREAL DA BARONESA

Perguntavam né... ‘Onde é que tu mora?’ Ai eu falava no Areal da Baronesa...mas nunca ligaram. Perguntavam aonde! ‘Aonde que é na Cidade Baixa? Onde é que é Menino Deus?’ [...] ‘Mas aonde isso, eu não conheço’, mas é, vamos lá um dia... vai ter coisa... ‘não, bem capaz... Eu não conheço’... Era tudo assim... O foco deles era para Cidade Baixa, era para lá do Praia de Belas e para lá é Menino Deus... aqui não era nada. (Entrevistada C, 2021).

Notadamente, pela expressão da jovem entrevistada da pesquisa, evidenciada na epígrafe acima, há uma apreensão do olhar da escola ou de seus gestores sobre a comunidade de origem dos jovens estudantes quilombolas.

Início este capítulo pensando na tríade que o mesmo representa, tendo em sua abrangência a comunidade, o jovem e a educação. Não há unicamente um cerne, sendo que os três elementos são essenciais para a formação desta tríade. Mas antes de desenvolvê-los, conjuntamente, se faz necessário avançar em cada um deles, dando uma particularidade à comunidade, ao território, o quilombo urbano. Por que dessa forma? Porque são poucas as pesquisas realizadas focadas em jovens de um quilombo urbano. Como destacado anteriormente nesta escrita, ainda permanece no imaginário social a ideia que quilombos são apenas aqueles assentados em zonas rurais. Do mesmo modo, como pensar educação quilombola de jovens que vivem em comunidades urbanas? Abordar o jovem é oportunizar uma série de reflexões. A juventude é aquele momento em que se vivem constantes mudanças e, por que não dizer, descobertas, quando começamos a nos formular em termos de quem somos, o que pensamos e sentimos, como vemos e agimos no mundo. A relação com os mais velhos compõe respostas para essas questões, assim como a interação com os pares, jovens, na escola e na comunidade. É pensar a diversidade, identidade, assim como a complexidade da expressão de subjetividades através de comportamentos individuais e grupais ou culturais. As culturas juvenis apresentam uma pluralidade de expressões dos modos de ser jovem e, nesse estudo, tentarei entrelaçar essa categoria de análise com as experiências de ser jovem quilombola em contexto de urbanidade.

Falar do “Ser jovem” é abordar o jovem como protagonista social, o que oportuniza uma série de reflexões. A juventude, segundo Fabbrini e Melucci (2004), é uma categoria social, criada por adultos e pode explicitar a inquietação destes diante do que muda. A mudança e a possibilidade de pensar sobre ela são características fundamentais para compreender as juventudes numa perspectiva plural e sócio-histórica. O desafio em construir uma definição acerca das juventudes vem sendo apontado por muitos autores brasileiros no

campo da educação, entre eles Sposito (2002) e Dayrell (2001), que inovaram ao vislumbrar, nesse campo, o jovem como sujeito social, para além da categoria de aluno.

Falar em juventude é falar em diversidade, sendo que a mudança e a possibilidade de pensar sobre ela são características fundamentais para a compreensão dos jovens numa perspectiva cultural e histórica. Perondi e Vieira (2018) realizam a discussão conceitual do termo juventude, ressaltando que os jovens deixaram de ser apenas compreendidos como se estivessem em transição para a vida adulta ou então como se fossem apenas um contingente de indivíduos abrangidos por determinada faixa etária, no que seguem afirmando que

[...] tornou-se quase um consenso conceber a juventude em sua diversidade, tanto que o plural juventudes substituiu o singular e passou a ser largamente adotado. O uso plural reage ao fato de que, nas abordagens mais tradicionais sobre juventude, os jovens são pensados como integrantes de uma cultura juvenil homogênea. Viver a juventude em um mesmo tempo pode levar jovens de diferentes contextos sociais e culturais a partilharem linguagens, estilos, sentimentos, práticas e valores comuns. (PERONDI; VIEIRA, 2018, p. 49).

Podemos pensar que a juventude é um período constituído pela mudança como centralidade, em que o corpo, a afetividade, as referências sociais e grupais se constituem num novo patamar da experiência vital. Somos convocados a dizer quem somos e quem poderemos ser, do que gostamos, de quem gostamos, enfim, fazemos aprendizados que são significativos para o resto da vida. A forma como se experimenta o que os identifica como jovens é vivida de maneira diferente a partir de peculiares situações, que se encontram, sobretudo, em seu grupo social, onde se destacam “[...] etnia, gênero, territorialidade, religião, etc. Isso implica perceber a diversidade dos modos como os jovens vivem a condição juvenil de um mesmo tempo/espço/cultura” (PERONDI; VIEIRA, 2018, p. 50).

A mudança contínua e especialmente a capacidade de lidar com isso é o que se pede fundamentalmente ao adulto em sua experiência individual e social. Essa perspectiva desloca a atenção dos conteúdos da experiência para os processos da construção de cada sujeito ou grupo. Ao invés de descrever os conteúdos próprios dessa fase da vida e explicar os sujeitos a partir deles, busca-se compreender os processos vivenciados pelo sujeito, envolto em seu entorno cultural e histórico. Um exemplo desse modo de compreensão dos sujeitos é a importância atribuída à juventude entre os grupos populares como período de opções basilares, uma vez que uma escolha pelo tráfico de drogas ou pela gravidez, nessa época, pode resultar em situações emblemáticas para a vida inteira. Um ponto para refletir é a relação que muitas vezes são vistas entre jovens e casos atrelados à violência frequentemente pautados em discussões sobre direitos humanos, tendo em vista que constituem o segmento populacional

que mais sofre homicídios e também “[...] corresponde ao grupo com maior número de pessoas encarceradas” (PERONDI; VIEIRA, 2018, p. 52).

Assim, a juventude nas sociedades urbanas e complexas pode ser definida como aquele momento em que se vive constantes mudanças e descobertas acerca de quem somos, quais nossas diferenças em relação aos outros, do ponto de vista comunitário, racial, social, de gênero ou sexualidade.

Já o “ser estudante” dentro dos processos de escolarização modernos e contemporâneos está relacionado com os processos civilizatórios e com os processos de socialização, que incluem a adaptação do indivíduo à sociedade vigente ou emergente, conforme sua origem social. Norbert Elias (1994) demonstra que os tipos de comportamento considerados próprios do homem branco, civilizado e ocidental, resultam de um processo histórico de longo prazo, mediante mudanças lentas e graduais. Sentimentos como vergonha e delicadeza, medo e desagrado sofreram mudanças específicas nesse processo, assim como a diferenciação entre a sua experiência vivida por crianças e adultos. Com isso, o autor destaca as ligações entre mudanças na estrutura da sociedade e mudanças na estrutura do comportamento e da constituição psíquica do indivíduo. Segundo Elias (1994),

[...] o processo específico de ‘crescimento’ psicológico nas sociedades ocidentais, que com tanta frequência ocupa a mente de psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso (ELIAS, 1994, p. 15).

A questão, no caso dos jovens estudantes de comunidades quilombolas urbanas, é que eles se educam nas fronteiras do projeto civilizatório proposto pela escola, de tradição moderna/eurocentrada/branca e do projeto ancestral/afroperspectivado/negro/quilombola. Se as culturas juvenis apresentam uma pluralidade de expressões dos modos de ser jovem, nesta escrita busquei as especificidades das suas experiências no âmbito urbano.

A escola é um espaço institucional e sociocultural e as relações sociais presentes nesse ambiente estão conectadas com as experiências socioculturais e com a forma como os sujeitos delas se apropriam. O racismo marca e estrutura nossa sociedade e nossas instituições. A escola é um lugar de relações intergeracionais, onde adultos e jovens encontram-se em trajetórias distintas. Igualmente a comunidade quilombola o é. Quais as confluências e transfluências em cada um desses espaços? O adulto tem um papel primordial nas experiências vividas pelo jovem, colocando-se na perspectiva da escuta (inclusive dos silêncios), da interlocução, do estabelecimento de limites, do estar próximo, afirmando-se

como exemplo. O adulto é inquirido a estabelecer-se como referência de maturidade (FABBRINI; MELUCCI, 2004), especialmente nas sociedades contemporâneas urbanizadas, nas quais a experimentação vivida entre a infância e a adultez cada vez delinea-se de forma mais difusa. No caso dos jovens quilombolas, na escola, espera-se um espaço de escuta e de referência positiva das suas ancestralidades, conforme as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. É interessante assinalar que, pelas Diretrizes, as instituições educacionais devem privilegiar a memória coletiva, as práticas culturais e territorialidade, entre tantos outros elementos. Os jovens quilombolas também são indispensáveis para alicerçarem a formação dessa memória coletiva, ao cultivarem vínculos com os mais velhos, desempenhando papel importante nesse percurso e nos usos e absorção das práticas culturais, no viver e ser daquele lugar, seu território. Após a escrita destes “ser jovem” e “ser estudante”, é relevante trazer uma referência que encanta pelas palavras e conhecimento, que encanta por saber alicerçar esse enlace entre afetos e memória.

Embora não mencionado antes, previamente; em alguns momentos, por meio das frases que articulam a formação dos parágrafos, há inspiração na escrita e na distinção estabelecida por Antônio Bispo dos Santos²¹ (2015), entre o ensinar e o educar na perspectiva quilombola e quilombista (NASCIMENTO, 2019), buscando compreender os dilemas vividos por jovens da comunidade urbana que são ensinados pelos mais velhos de uma determinada maneira, porém encontram nas escolas outras propostas de ensino, que impactam suas trajetórias. Antônio Bispo dos Santos nos traz essa riqueza de compreensão:

[...] ensinar é diferente de educar. Ensinar é compor sabedoria. É pensar junto, é fazer junto. E tem o segredo: o saber orgânico não é privatizado, não é mercantilizado. Nosso saber é compartilhado. Nas comunidades, as mestras e os mestres não são quem tem mais material acumulado. Nunca são. Geralmente os mestres e as mestras é quem menos têm bens materiais. Porque eles acreditam na sabedoria. Nós acreditamos que o nosso saber nos sustenta (NÊGO Bispo, 2019).

Utilizarei a tríade proposta por Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL), a partir da escuta da palestra²² proferida pela professora e pesquisadora, destacando Território,

²¹ Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, é lavrador, formado por mestras e mestres de ofícios, morador do Quilombo Saco-Curtume, localizado no município de São João do Piauí. Ativista político e militante de grande expressão no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra, atua na Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). No decorrer desta dissertação serão utilizados tanto a denominação Antônio Bispo dos Santos quanto Nêgo Bispo para se referir à ele. Ver mais em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/13/nego-bispo-pensador-quilombola-piauiense-lanca-livro-na-ufpn>.

²² A fala da professora da Universidade Federal de Pelotas chama-se “Educação Escolar Quilombola: contribuições e perspectivas a partir da Coleção HGA”, dentro do evento “Brasil África Histórias Cruzadas:

Identidade e Educação como elementos para discutir o território negro e o quilombo nesse contexto. Agregue-se a essa discussão conceitual o sentido das pedagogias da ensinança, para ir além daquelas pedagogias presentes nas escolas, que possibilitam refletir sobre dispositivos para uma educação que envolva o sentido de comunidade, de sustentabilidade e de sobrevivência cultural. Afinal, estes territórios se constituem na transitoriedade com decorrência do processo de exclusão social.

A liderança quilombola Rosângela da Silva Ellias, mais conhecida como Janja,²³ de um dos sete quilombos urbanos existentes em Porto Alegre, traz uma frase para reflexão: “Nós enxergamos a cidade, mas a cidade não nos enxerga”. Essa afirmação se faz presente na situação vivida pelas lideranças e jovens do Quilombo do Areal, que se deslocam para as escolas do entorno, pois não possuem esse serviço em sua comunidade.

É fundamental ressaltar que, entre os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estão presentes:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as **escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas** considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das **escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios** considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT. (BRASIL, 2012a, grifo nosso).

Nesse caso, se a escola atender estudantes oriundos de territórios quilombolas é necessário que tal especificidade esteja presente no Projeto Político Pedagógico da escola, considerando em especial essa particularidade pluricultural. Portanto, vale ressaltar que as escolas que atendem estudantes quilombolas também devem se adequar a essas diretrizes curriculares. No caso de Porto Alegre, ressaltamos que não há nenhuma escola em território quilombola, portanto, o estudo se complexifica na busca de escolas que atendam as comunidades urbanas autodeclaradas, como o Quilombo do Areal da Baronesa

Debates e Perspectivas para a Institucionalização da Lei n. 10.639/2003”. Para a educadora gaúcha, Georgina Helena Lima Nunes, a obra sobre História da África mostra alguns desafios que foram vencidos e outros novos que foram colocados. Ela afirma que, de norte a sul, os territórios negros são lugares que tem se constituído pela possibilidade de se reinventarem. Principalmente, porque existe um desconhecimento do conjunto das tradições africanas, especialmente no território gaúcho, local de colonização predominantemente europeia. A exposição de Georgina H. L. Nunes está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4HNACpq32VA&t=164s> .

²³ Rosângela da Silva Ellias, a Janja, é liderança no Quilombo dos Alpes, localizado no Morro dos Alpes/Glória, Bairro Cascata, em Porto Alegre. O trecho está presente como epígrafe na publicação “Memórias de trabalho e não trabalho quilombola”, de autoria do Memorial da Justiça do Trabalho do Rio Grande do Sul, ano 2019.

Mesmo que se tenha iniciado a discussão anteriormente sobre a definição de quilombo, congregando componentes por meios normativos e jurídicos, aqui problematizo ainda mais esse conceito, fundamental para o entendimento e os propósitos deste estudo.

2.1 CENÁRIOS E PERCURSOS DE RESISTÊNCIAS: OS QUILOMBOS ONTEM E HOJE

Importante destacar a antropologia presente nos estudos sobre os quilombos, enfocando como tema de reflexão a autonomia cultural destes povos e seu envolvimento na luta pela demarcação de terras. Com isso, a antropologia esteve presente nos processos de reconhecimento, permanência e posse legal das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento. Como lembra Leite (2000), índios e negros, por muitas vezes, foram aliados contra os vários procedimentos de expropriação de seus corpos. Além disso, lutaram contra os vários processos de bens e direitos. Outro ponto a destacar é a segregação social que persistiram durante os anos, afetando o quadro de mobilidade. Um processo de exclusão evidenciado em dados oriundos de pesquisas e censo pelo Brasil. O período de escravização foi um dos grandes responsáveis neste processo de exclusão social e podemos ter essa percepção através das expropriações que reforçaram a desigualdade (LEITE, 2000).

Desta maneira, posso invocar a discussão realizada por Reis sobre o assunto. Da antropologia vieram elementos importantes para a redefinição da ideia de quilombo nos anos 1990. Embora muitos séculos tenham se passado, a ideia de quilombo ainda continua presente na sociedade brasileira, porém recontextualizada e com sentido novo. De acordo com Reis (2001, p. 144),

[...] a discussão que norteia os novos significados de quilombo teve o seu início em outubro de 1994, em reunião realizada pelo grupo de trabalho da Associação Brasileira de Antropologia, quando foi elaborado um documento contendo posições sobre os diversos significados de quilombo. Conforme o documento, o termo 'quilombo' adquiriu novos significados na literatura e também para os grupos, indivíduos, associações, além de organizações.

Esse documento era destinado ao Seminário das Comunidades Remanescentes de Quilombos, promovido pela Fundação Cultural Palmares (órgão ligado ao Ministério da Cultura²⁴), pois estava em pauta a aplicação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal. Apesar das diversas

²⁴ Essa escrita foi com base na obra de Reis (2001). Atualmente, a Fundação Cultural Palmares é ligada ao Ministério da Cidadania. O Ministério da Cultura, extinto em 2019, ganhou o "status" de Secretaria Especial da Cultura, órgão ligado ao Ministério do Turismo.

discussões em busca de um novo conceito de quilombo, o que se percebe é que nenhum conceito fechado ficou determinado, pois, por ser um assunto politicamente controverso, o debate deveria ter continuidade. Mesmo já mencionado anteriormente, vale reproduzir mais uma vez a definição dada pelo Decreto n. 4887/2003 para comunidades remanescentes de quilombos:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

Vale ressaltar que esta definição é, por assim dizer, uma definição não acabada, isto é, inacabada. Dessa forma, o conceito de quilombo ainda continua em construção. Vale lembrar que quando falamos em quilombos devemos destacar que consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar.

Quilombo, do quimbundo Kilombo com significado aderente à cidade, capital, povoação, aldeia – no Brasil colonial, na vigência do sistema escravista, adquiriu o conceito de aldeia habitada por negros ditos quilombolas que eram os escravos ou escravas nele refugiado. Quilombo, no período colonial, por extensão, podia servir de designação a uma região administrada por negros fugitivos. Tornaram-se comuns na vida colonial brasileira sendo o mais efetivo meio de opor-se à escravidão, e o Quilombo de Palmares, uma federação de quilombos, datado do século XVII e provavelmente o mais estudado e famoso, foi considerado o maior, mais importante e duradouro quilombo da América. (SOMMER, 2011, p. 80).

Uma parte considerável da literatura mostra que essa denominação designou as concentrações habitacionais dos escravos fugidos que procuravam assim constituir, no período, uma sociedade paralela à sociedade oficial, constituindo uma cultura de resistência, o que se é destacado por muitas vezes. Quilombo era mais que uma simples tática de luta: era uma sociedade econômica, social e política organizada, à margem da sociedade escravista. Como destaca Sommer (2011, p. 82), o quilombo “exercia domínio sobre um determinado território e possuía uma economia bastante complexa – policultura, artesanato, trocas comerciais, etc.”. Até mesmo para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola o conceito de quilombo vai se ressemantizando. Na obra de Munanga e Gomes (2004, p. 71-72), a palavra *kilombo* é originária da língua *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do

Congo (antigo Zaire) e Angola. Percebe-se que por ser um termo “[...] *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos ‘*jagas* ou *imbangalas*’ (de Angola) e dos *lundas* (do Zaire) no século XVII” (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 72).

Pela leitura e as notáveis ressemantizações, passamos à concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados, porém, isso foi mudando ao longo do tempo, “[...] mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas” (BRASIL, 2012a). A insistência que possa existir sobre essa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Infelizmente, essa visão colonial ainda persistiu durante muito tempo em livros didáticos e no imaginário social, como ainda persiste, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana resultante do racismo.

2.1.1 Marcas e itinerários: a presença quilombola em áreas urbanas

Com o intuito de alimentar a discussão, já incorporada textualmente em momentos anteriores, passo a dar continuidade aqui à relação entre quilombo rural e urbano, pois o local do estudo proposto é um território urbano. O conceito de quilombo incorpora também as comunidades quilombolas que ocupam áreas urbanas, ultrapassando a ideia que muitos têm de que essas se restringem ao meio rural. Como destacado recentemente nesta escrita, a ideia de quilombo permanece ainda muito no imaginário social como um local em meio às florestas, às matas, retirado em meio ao rural. Mas como todos os desdobramentos conceituais passam por atravessamentos, os quilombos urbanos também rumaram num processo de redefinição.

Diferentemente dos quilombos de resistência à escravatura ou de rompimento com o regime dominante, como o de Palmares, que se situavam em locais distantes das sedes de províncias, com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da Coroa, existiram os chamados “quilombos urbanos”, que se localizavam bem próximos das cidades, com casas de pau a pique, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantadas em clareiras na mata, as casas eram rodeadas pela criação de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação. (BRASIL, 2012a).

Os quilombos urbanos do passado tiveram grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades. “Esses trabalhadores se acomodaram muitas vezes em cortiços na periferia ou em casas de amigos e parentes [...]” (BRASIL, 2012a), para exercer durante o dia suas funções nos mercados ou nos portos ou em qualquer atividade remunerada. No início desta dissertação, recordei que em meu trabalho de conclusão de curso em História, em 2015, foram entrevistadas idosas do Quilombo do Areal. Uma senhora, com 69 anos na época, ressaltou

que lembrava que próximo à comunidade encontrava-se um cortiço que recebia pessoas humildes, em sua maioria negras, a procura de trabalho. Lembramos que o Quilombo do Areal está localizado numa região próxima à área central de Porto Alegre, portanto, proporcionava mais facilidade para aqueles que buscavam trabalho. Estudiosos dos territórios negros porto-alegrenses afirmam que

[...] esses territórios negros, longe de estarem isolados, se originam com frequência, da fragmentação e da expansão de um núcleo inicial, mantendo entre si relações estreitas de parentesco, alianças matrimoniais e uma rede intensa de solidariedade. Por outro lado, no âmbito dessa rede de relações entre grupos corporados de parentescos típicos do mundo rural, cada agrupamento cria e preserva toda uma rede de relações socioeconômicas densas com suas diásporas em áreas urbanas, sobretudo na capital, o que impede a redução de sua territorialidade ao espaço físico de suas atividades agropecuárias e de moradia. (ANJOS, 2003 *apud* BITTENCOURT JUNIOR, 2012, p. 108).

Dessa forma, o mesmo autor coloca que assim foram surgindo os quilombos-esconderijos e, também, os quilombos abolicionistas, cujos integrantes negros estabeleciam vínculos sociais e econômicos com o meio urbano, e que originaram os morros, as favelas, os bairros e os quilombos urbanos que, em seu conjunto, continuam constituindo os “Territórios Negros Urbanos” (BITTENCOURT JUNIOR, 2012, p. 108). No caso dos quilombos abolicionistas, os contatos com a sociedade eram tão essenciais que eles já estavam internalizados como parte do jogo político dos grupos sociais mais amplos de poder. Bittencourt Junior (2012, p. 109) coloca que:

Por outro lado, os quilombos urbanos sabiam tirar proveito da moderna rede de transportes que havia sido implantada, na metade do século XIX, bem como o negro sabia fazer uso de sua condição de escravo de ganho ou liberto, determinando uma ampla circularidade por meio da corporeidade negra.

O quilombo, hoje, não está isolado do restante da população e nem sempre a sua formação decorre de “insurreições ou rebelados” (REIS, 2001, p. 144). Um dos objetivos da formação de quilombos, na atualidade, é a luta ou a resistência procurando a manutenção da cultura. Dessa forma, podemos dizer que os quilombos

[...] multiplicaram, assim, uma diversidade de raízes culturais, signos, memórias, objetos artísticos, valores éticos e estéticos, que denominamos, em sua gênese, dinâmica social e simbólica de cultura negra ou afro-brasileira. Esta cultura singular, rica e plena em sua diversidade cultural é preservada a partir de uma raiz seminal africana e, ao mesmo tempo, é notável em sua série de reinvenções moderno-contemporâneas que são dirigidas ao futuro em outros continentes. Ao mesmo tempo, conservam seus laços simbólicos, imemoriais e históricos de pertencimento à

cultura negra brasileira, a qual, neste caso, também cessa de reinventar-se. (BITTENCOURT JUNIOR, 2012, p. 102).

Essa perspectiva permite pôr em relevo a importância dos processos de construção da identidade, considerando as características peculiares a cada comunidade. Mas há algo em comum que diz respeito à forma preconceituosa como a sociedade em geral se relaciona com esses territórios quilombolas.

De acordo com Reis (2001, p. 144-145, grifo nosso),

[...] por força do preconceito racial e social, os milhares de descendentes de quilombolas têm vivenciado, ao longo dos séculos, todo tipo de conflito na sociedade brasileira. Somente após cem anos da **abolição** da escravidão é que surgem, por exemplo, **os artigos 215 e 216 da Constituição**, que tratam de questões relativas à preservação dos valores culturais da população negra, **elevando a terra dos remanescentes de quilombos à condição de Território Cultural Nacional**. Esses artigos determinam a posse das terras ocupadas pelos remanescentes de quilombos.

Uma boa reflexão sobre a territorialidade negra urbana em Porto Alegre é trazida pelos estudiosos Ilma Vilasboas, Iosvaldyr Bittencourt e Vinícius Souza. Estes autores afirmam que os territórios negros urbanos tiveram a presença de muitos negros africanos e de seus descendentes que aportaram nesta cidade, na condição de cativos, ocupando as mais diversas atividades domésticas e públicas em sua área central (VILASBOAS; BITTENCOURT JUNIOR; SOUZA, 2010). Complementando essa informação, sabemos que esses negros

[...] exerceram as funções de escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de aluguel, pedreiros, carregadores, lavadeiras, vendedores, marinheiros, músicos, etc. Constituíram quilombos urbanos e rotas de fuga, a fim de escapar da opressão vivenciada no contexto rural, evadindo-se do meio urbano para o meio rural ou para a periferia da capital gaúcha. (BRASIL, 2012a).

A procura por bairros quilombolas em áreas urbanas constituíam, consideravelmente, uma prática de resistência a um espaço que também é direito dos quilombolas. Entretanto, compreende-se que as cidades, espaços urbanos e sociais, assinalados pelo racismo, rotulam a existência de tais quilombos e marginalizam comunidades que apenas reivindicam um espaço para viver, praticando os seus costumes ancestrais. A professora Júlia Barreto Lula traz uma outra ótica vivenciada em um quilombo urbano que é importante destacar aqui. Para a autora,

[...] apesar das práticas memorialísticas africanas também presentes nos quilombos urbanos, foi possível perceber que há o culto religioso ao catolicismo, fruto do movimento pós-colonizador, ainda assim, podemos perceber a permanência dos costumes africanos, afirmados pelos quilombolas como práticas que foram fruto do

conhecimento familiar e ancestral. Pode-se perceber também a reafirmação da identidade negra, principalmente por apresentar suas origens e requerer um espaço que é o seu sem negar a sua negritude (LULA, 2019, p. 1).

Lula (2019) ainda fala sobre os desafios que tais comunidades, sobrevivendo ao racismo e à falta de segurança no espaço urbano, têm ao viverem entre si. Trata-se de um povo marcado pela história que busca o reconhecimento da sua identidade e “[...] primaziamente a prática da cultura afro-brasileira que foi presente na sua formação. Viver na cidade, para os quilombolas é um desafio, mas também um espaço de múltiplas oportunidades.” (LULA, 2019, p. 1). Pesavento (2008), ao fazer relação identidade e centros urbanos, vai um pouco mais a fundo na sua análise:

As identidades são fabricadas, inventadas, o que não quer dizer que sejam, necessariamente, falsas. As identidades, enquanto sensação de pertencimento, são elaborações imaginárias que produzem coesão social e reconhecimento individual. Identidades asseguram e confortam, sendo dotadas de positividade que permite a aceitação e o endosso. Identidades fundamentam-se em dados reais e objetivos, recolhendo traços, hábitos, maneiras de ser e acontecimentos do passado, tal como lugares e momentos. Com tais elementos, a identidade implica na articulação de um sistema de ideias imagens que explica e convence” (PESAVENTO, 2008, p. 4).

A autora tem o entendimento dessa relação como um fenômeno urbano, que foram sendo ocupados por serem um lócus preferencial nos centros urbanos, núcleo onde ocorrem vários acontecimentos, onde a identidade pode ser mostrada e ser exibida em ritos e práticas sociais. A construção das identidades negras em torno de territórios urbanos vai sendo formada em meio aos locais atrativos, cenários urbanos com proximidades às zonas centrais da cidade, densamente povoados e edificadas, definindo o fenômeno urbano que Pesavento (2008) ressalta na sua escrita. Conjuntamente, no interior deste fenômeno urbano, também vão sendo identificados traços da discriminação, de marginalização e estigmatização do território negro. Portanto, ao falar de quilombo urbano, é preciso retomar a definição do conceito quilombo e o quanto essa definição vai sendo redefinida, em grande parte, a partir das discussões em torno dos dispositivos constitucionais. A formação da definição passou por transformações e ampliação em seus significados. Portanto, ao tentar definir quilombo urbano é necessário trazer ao cerne da questão que está sendo contada não apenas uma história de exclusão, mas também de construção de singularidade e elaboração de um repertório comum.

Ao mesmo tempo que as cidades estão em constante transformação, essas comunidades, como destaca Costa (2008, p. 48), encontram-se encravadas em meio à “cidade rica”. As habitações destoam na paisagem e nos trazem a imagem que representa resistência,

por conseguirem permanecer nesses locais, que em algum momento da história da capital, foram revalorizados e promoveram a expulsão da população mais pobre que veio antes, seja por meio de políticas públicas de reurbanização, seja pela pressão da especulação imobiliária.

A Fundação Cultural Palmares (FCP) tem hoje um importante papel na consolidação desses artigos, cabendo à instituição a tarefa de praticar e assinar atos necessários ao cumprimento do artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, que “[...] confere às Comunidades Remanescentes de Quilombos o direito ao Título de Domínio de posse das terras que ocupam”, pelo que consta na Revista Palmares de 2000 (REIS, 2001, p. 145). O processo de titulação envolve identificação, estudo antropológico, delimitação topográfica, levantamento cartorial e demarcação (REIS, 2001).

Muitas comunidades buscam na história de lutas e sofrimentos a construção de sua memória, procurando selecionar aspectos em comum ao grupo. Devemos ter em mente que essa noção de memória, mesmo que se pareça particular, sempre é remetida a um grupo, mesmo que o sujeito carregue consigo essas lembranças, ela sempre estará apontada para algum contexto, algum grupo. Nesse caso, a memória está enraizada nesses contextos e a presença de diferentes participantes permite que haja uma transposição de memórias de sua natureza pessoal para que se converta em um conjunto de acontecimentos partilhados por um grupo, saindo de uma memória individual para uma memória coletiva. Uma comunidade quilombola compartilha dessas lembranças oriundas de uma memória coletiva e tomada como uma trajetória de todos e guardada na lembrança dos mais velhos.

Já com relação à educação quilombola, dessa forma, e para fins desse estudo, não basta saber, ensinar, aprender. É preciso uma prática que não seja dissociada da teoria e na qual também sejam unificadas casa e escola, ensino e aprendizagem, palavra e ação, oralidade e escrita, memória e experiência, domínio e emancipação. Para Lopes (2012), os resultados demonstram que, no momento da escola ausente, os saberes da casa servem como principal recurso para a aprendizagem.

Destaca-se que a discussão em torno da política de educação quilombola brasileira tem estado em diversos temas de pesquisa. Considera-se que o interesse pelo tema teve um aumento significativo após a criação do Programa Brasil Quilombola²⁵ pelo Governo Federal,

²⁵ Há de se destacar o Programa Brasil Quilombola que reúne ações integradas entre diversos órgãos governamentais para as comunidades remanescentes de quilombos. O objetivo do Programa Brasil Quilombola é transformar as condições de vida destas comunidades, conforme previsto no Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003, que trata da regularização fundiária de terras de quilombos e define as responsabilidades dos órgãos governamentais, bem como o previsto no Decreto n. 6.261, de 20 de novembro de 2007, que dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do referido programa. Além

em 2004.²⁶ O Programa Brasil Quilombola reforça que a nacionalização da identidade é o modo pelo qual a identidade dos diferentes grupos sociais são territorializados, seja no acesso aos bens e serviços como a educação, a qual as crianças negras tiveram acesso somente a partir de 1889. Lopes (2012) coloca que esse processo do Estado nação que passa pela identidade reforça aspectos da inclusão/exclusão que subjazem a história de um povo. Assim,

[...] o critério fundante do Estado Brasileiro com base maior na exclusão tem sua origem em cima da escravidão africana como modo de produzir e construir econômica, social e politicamente o país. Posteriormente, toda essa lógica se resignificou numa sociedade estratificada pela classe, raça, gênero e região. (LOPES, 2012, p. 79).

Embora existam programas e diretrizes voltados para a educação quilombola e visem o protagonismo dos quilombos nos processos de construção, fortalecendo suas organizações, sua cultura política e os direitos sociais, muitas vezes se percebe que nas escolas, até os dias atuais, infelizmente, pouco se discute a cultura negra e afro-brasileira, a não ser em datas comemorativas, quando os negros são abordados de forma a ilustrar aspectos de sua história por dramatizações em que aparecem personagens escravizados ou por meio da dança, folclorizando a produção cultural da população negra. Mas, infelizmente, ao encerrarem essas comemorações, o negro sai de cena e volta a ocupar o seu lugar à margem dos acontecimentos, como na reflexão a seguir:

Os quilombos, como todo e qualquer grupo, estão imersos em contradições que podem ser problematizadas com outros olhares formados no contato com outros conteúdos que contrastados a uma determinada realidade, produzem mais conhecimento sem, no entanto, desconteudizar um universo de experiências de jovens, crianças, adultos e idosos cuja escola ainda é um vir a ser; mas a escola, quando existente, é tão distante destas gerações que faz com que o sentimento de não pertencimento seja um convite a sucessivas reprovações, evasões, enfim, ao abandono escolar que, na maior parte das vezes, são formas escancaradas de expulsão dos espaços escolares. (NUNES, 2016b, p. 118).

das diretrizes, há um esforço do Ministério da Educação para através do PAR garantir que os sistemas de ensino (estaduais e municipais) incluam as escolas localizadas em Comunidades Remanescentes de Quilombos nas demandas relacionadas à infraestrutura, formação de professores e aquisição de materiais didáticos específicos. Informação extraída de: <http://etnicoracial.mec.gov.br/educacao-escolar-quilombola>.

²⁶ O primeiro movimento ocorreu nos anos 1980, caracterizado pela luta em defesa da democratização da educação e do reconhecimento dos quilombos pelo Estado Brasileiro, através do artigo 68 da Constituição Federal. O segundo, nos anos 2000, quando o movimento negro organizado através de um trabalho militante, principalmente, das mulheres, exigiu um plano para operacionalizar as questões da educação antirracista, que iriam se materializar nas Diretrizes Curriculares de Educação para a Diversidade Étnico-Racial (LOPES, 2012).

Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

2.2 O AREAL QUE NOS ENCANTA: O IMAGINÁRIO E UM POUCO DE HISTÓRIA

O notável Arraial da Baronesa é uma região próxima da zona boêmia do bairro Cidade Baixa e correspondia à antiga chácara da Baronesa de Gravataí. No século XIX, serviu como local de abrigo e moradia para escravos fujões, atividade que contribuiu para a “má fama” do lugar e para seu apelido, “Emboscada” (ROSA, 2016, p. 28). No decorrer da primeira metade do século XX, passou por um vagaroso desenvolvimento urbano, sendo zona de eventuais alagamentos e local de moradia de famílias pobres, sobretudo negras. Vários quartéis da Brigada Militar foram construídos em seu entorno, que se tornou ponto de moradia para integrantes do batalhão estadual. O saneamento básico e a pavimentação das ruas ocorreram apenas na segunda metade do século XX. Segundo Rosa (2016, p. 28), “o nome popular da região, ‘Areal’, surgiu por consequência da falta de saneamento básico”. Segundo ainda Rosa (2016), aquele local, em contraste aos outros arraiais de Porto Alegre, em geral, caracterizados como sossegados e pacatos, eram vistos como lugares de malandragem, de desordem e reduto de vadios e prostitutas.

Este local também acolheu em seus cortiços sujeitos que viviam da prestação de serviços, policiais, pequenos comerciantes e operários. As frequentes inundações, derivadas de sua proximidade com o Arroio Dilúvio, permaneceram até a década de 1960, instante em que seus habitantes começaram a ser removidos para outras zonas periféricas da cidade, como o bairro Restinga, localizado na zona sul de Porto Alegre. O Areal foi constituído por meio de pertencimento através de seus habitantes e também “[...] pelo contraste estabelecido entre eles e os ‘outros’ – os que viviam para além de suas ‘fronteiras’ –, motivo pelo qual muitos historiadores o classificaram como um território negro” (ROSA, 2016, p. 29). Essas depreciações negativas relacionadas ao Areal da Baronesa e seus moradores ficaram conhecidas e a má fama do lugar era bastante antiga. Como salienta Rosa (2016), remontava à época da escravização e perdurou na cidade durante muito tempo. Não é difícil perceber que o lugar recebia péssimos significados porque seus moradores – em grande parte, negros, “[...]”

entre os quais muitos ex-escravos – eram persistentemente mal vistos pelas classes dominantes” (ROSA, 2016, p. 29).

O Quilombo do Areal, onde realizou-se a pesquisa, está localizado em uma pequena rua estreita e sem saída chamada Avenida Luiz Guaranha. Importante frisar que Luiz Guaranha, nome que dá origem à avenida, era um sapateiro que alugava pequenas casas para a população de baixa renda e, inicialmente, os terrenos e as casas eram de sua propriedade particular. Marques (2006) ressalta que Luiz Guaranha, que falece sem deixar herdeiros naturais, deixa o terreno e as casas de herança para a Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, sob a exigência de que, após a sua morte, seria dado o seu nome à Avenida. Na década de 1980, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre acaba por permutar terras com a Santa Casa, isso, fruto da mobilização entre os moradores para alterarem esse quadro. A Prefeitura acaba cedendo uma porção de terras à entidade. O terreno da Luiz Guaranha passa a ser de posse do Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB), e os moradores deixam de pagar aluguel à Santa Casa. Mais tarde, assim que os moradores obtiveram a certidão de reconhecimento como remanescentes de quilombo, também o INCRA, uma instituição federal, passou a ser responsável pela área, inviabilizando qualquer ação unilateral por parte dos órgãos municipais (MARQUES, 2006).

A localização da avenida está entre os bairros Cidade Baixa e Menino Deus. O Quilombo do Areal tem uma destacável representatividade histórica dentro do contexto de um local com as marcas de presença negra em Porto Alegre, a partir da segunda metade do século XIX, o maior contingente de negros se encontrava nas cercanias da cidade, no Areal da Baronesa, na Cidade Baixa, nas imediações da atual Lima e Silva e na chamada Colônia Africana, nos atuais bairros Bom Fim, Mont’Serrat e Rio Branco.

Figura 5 – Mapa dos Territórios Negros em Porto Alegre - 1916



Fonte: Vieira (2019).²⁷

Acerca desses territórios, podemos ressaltar que

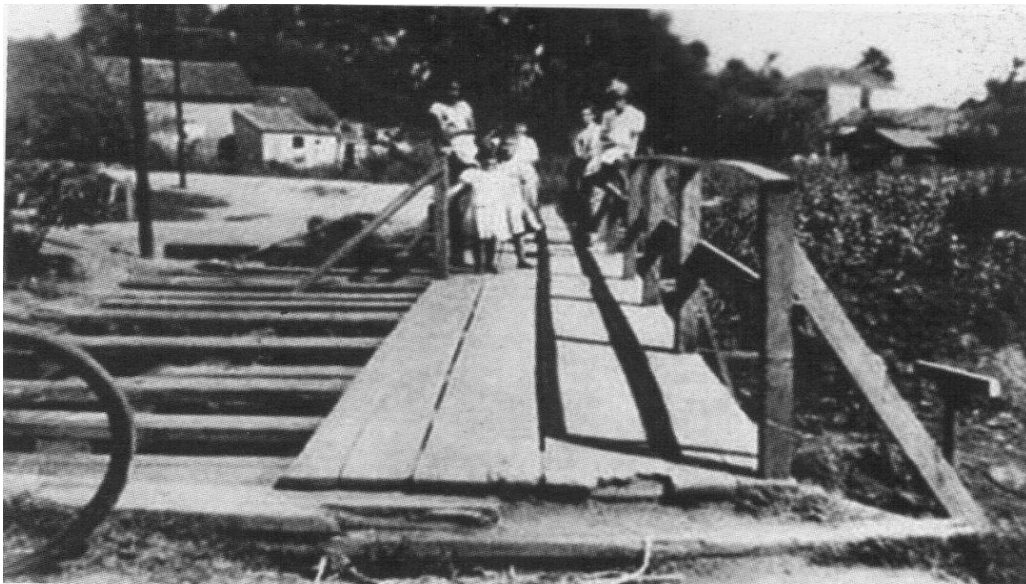
[...] a Colônia Africana, o Areal da Baronesa, a Ilhota e Cabo Rocha, são exemplos de territórios negros urbanos submetidos à prática da descaracterização, além de outros territórios nômades de ocupação efêmera na cidade como a Esquina do Zaire. [...] A Cidade Baixa abrigou as ruas pertencentes ao Areal da Baronesa e a Ilhota. Estes dois territórios eram próximos geograficamente e mantinham uma série de redes de sociabilidades entre seus habitantes, sendo difícil estabelecer corretamente suas fronteiras. (SOMMER, 2011, p. 98-99).

Outrora, o Areal tinha uma significação ligada aos “pequenos lugarejos” separados dos centros urbanos, indicando, na Porto Alegre do final do século XIX, as regiões próximas do núcleo central (SOMMER, 2011, p. 100). O Areal da Baronesa era uma área pertencente à Baronesa do Gravataí e teve o nome acrescido de areal pela grande quantidade de areia que o fluxo do Riacho, responsável pelos constantes alagamentos da área, como já mencionado anteriormente. Sommer (2011) destaca que o acesso à Ilhota somente era possível através das pontes, precariamente construídas por seus habitantes. “Nos anos 30 e 40, a Ilhota esteve associada, no imaginário social porto-alegrense, ao carnaval popular, ao samba e ao batuque.”

²⁷ VIEIRA, Daniele. Pesquisadora da UFRGS é premiada por cartografia de territórios negros nos mapas históricos de Porto Alegre. [Entrevista cedida a] Annie Castro. **Sul Vinte Um**, Porto Alegre, 10 nov. 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/11/pesquisadora-da-ufrgs-e-premiada-por-cartografia-de-territorios-negros-nos-mapas-historicos-de-porto-alegre/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

(SOMMER, 2011, p. 100). As principais ruas associadas ao carnaval daquele espaço urbano eram a Baronesa do Gravataí e a Miguel Teixeira.

Figura 6 – Vista interna da Ilhota e com imagens de casas ao fundo



Fonte: Vieira (2019); Santos (2010).

A Ilhota ficava localizada entre o espaço onde hoje existe a Praça Garibaldi e a Avenida Ipiranga, assim como onde atualmente há a Rua General Lima e Silva e a Avenida Getúlio Vargas.

Figura 7 – Praça Garibaldi nos anos 1930



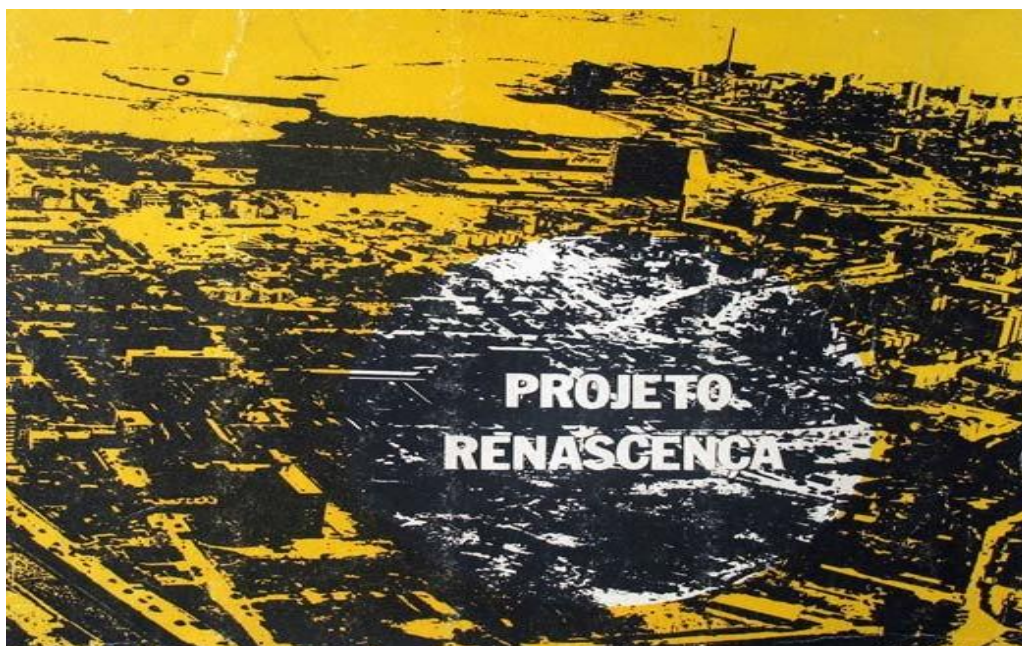
Fonte: Santos (2010).

De acordo com Vieira (2019), a origem da Ilhota remonta à 1905, período em que o Arroio Dilúvio ainda não havia sido canalizado e passava pelo bairro Cidade Baixa até desembocar na Ponte de Pedra. A autora ainda afirma que

[...] a canalização do Arroio Dilúvio foi o ponto principal para que a Ilhota deixasse de existir, uma vez que as obras geraram uma valorização econômica dos terrenos, afetando os aluguéis locais. A obra de retificação do canal do Arroio Dilúvio correndo alinhado pela Av. Ipiranga, fez desaparecer o Arroio que circundava a Ilhota. Essa mudança na fisionomia abriu caminho para a urbanização da área, o que foi acompanhado da remoção dos seus moradores (VIEIRA, 2019).

Vale destacar que as áreas negras da Cidade Baixa desapareceram da geografia urbana “em razão da canalização do Arroio Dilúvio e do parcelamento do solo, com venda de lotes, em 1879” (SOMMER, 2011, p. 101). Então, foi um processo de retirada de famílias que durou algumas décadas. Muitas famílias acabaram por serem removidas para bairros mais periféricos da cidade e o local perdeu inteiramente suas características depois da execução do Projeto Renascença, sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Porto Alegre entre os anos de 1975 e 1979, que resultou na abertura da Av. Érico Veríssimo, precedida de desapropriações na antiga Ilhota.

Figura 8 – Capa do livro de apresentação do Projeto Renascença²⁸



Fonte: Souza (2008).

Lançado em 1975, pelo prefeito Guilherme Socias Villela (ARENA, 1975-1983), o impacto desse Projeto no cotidiano da cidade pode ser medido pelo seu orçamento e pela pretensão de suas propostas. A execução do Projeto²⁹ abrangeu uma grande área de Porto Alegre, pertencente à Região Centro-Sul da Capital. Como destaca Souza (2008, p. 13), “[...] o Projeto Renascença representou na década de 1970 um pesado investimento público em melhorias urbanas nesta região”. Conforme a autora, dentre as intervenções programadas pelo Projeto, constava a reurbanização da Ilhota, situada às margens do arroio Dilúvio, dentro dos limites do bairro Cidade Baixa. Como consequência da intervenção do Projeto Renascença,³⁰ ocorreu a transformação física e social da área, com a remoção dos antigos moradores considerados irregulares pela prefeitura e sua ocupação por uma nova classe social de renda mais elevada. As mudanças territoriais envolviam órgãos e setores da prefeitura. Souza (2008, p. 40), explica que, como plano de obras,

²⁸ O círculo branco na capa do livro de apresentação do Projeto Renascença delimita parte da área englobada pelo Projeto.

²⁹ O suporte financeiro para este Projeto foi dado pelo Banco Nacional de Habitação através do Plano CURA (Comunidade Urbana de Recuperação Acelerada) que se destinava à recuperação de áreas urbanas em “decadência”.

³⁰ O Teatro Renascença está localizado no Centro Municipal de Cultura e Lazer Lupicínio Rodrigues, na Avenida Érico Veríssimo. Mais informações sobre o Centro Municipal de Cultura presentes neste Blog, disponível em: <http://culturadesenvolvimentopoa.blogspot.com/2017/11/centro-municipal-de-cultura-e.html>.

[...] o Projeto Renascença tinha em seu programa a abertura de novas avenidas, a transferência do Centro Administrativo Municipal e Estadual para a região englobada pelo Projeto e a criação de um espaço de arte que deu origem ao atual Centro Municipal de Cultura. Também estavam previstas a criação do Parque Marinha do Brasil e a construção de novas escolas, bem como diversas outras obras de melhoria da infraestrutura, como drenagem, pavimentação, sinalização e paisagismo.

Para a realização do objetivo pela prefeitura municipal, inúmeras desapropriações e remoções ocorreram na região centro-sul de Porto Alegre, a área de abrangência do Projeto, num intervalo de três anos a quatro anos em que foram executadas. É destacável que essa expectativa gerada pelas obras mexia com os sentimentos da população. Era uma mistura de sentimentos que envolvia a espera pelo resultado dos trabalhos em andamento, ou também a irritação causada pelas reformas e a realidade dos moradores que precisariam abandonar suas casas, muitas vezes com um futuro incerto sobre um novo local de habitação. Apesar de o prefeito Guilherme Socias Villela anunciar a conclusão de mais 15 mil casas no complexo habitacional da Restinga em sua gestão, era forte a desconfiança sobre as possibilidades e destinos que se avizinhavam.

Importante destacar que a execução do Projeto Renascença se deu em pleno governo militar no país. A forte repressão, característica do regime da época, também se fazia pesar sobre os moradores da área. As questões referentes às desapropriações e remoções eram tratadas com cuidado, e os méritos do projeto eram exaltados pela maioria dos meios de comunicação, o que amenizava o sentimento de desconforto gerado pelos poucos relatos que transpareciam a situação em que eram colocados os desapropriados.

No Areal, a população é composta de maioria pobre e afrodescendente, que,

[...] resgatando sua trajetória histórica e seus mitos de origem, há alguns anos se autorreconheceu como Comunidade Remanescente de Quilombos junto à Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura. Esses moradores alegam que a região que habitam, anteriormente denominada Areal da Baronesa, abrigava grande número de descendentes de escravos, tendo sido paulatinamente descaracterizada durante o século XX. Assim, reivindicam-se como reminiscência viva deste antigo território negro, onde eram abundantes os cortiços e avenidas, de que restam poucos exemplos atualmente. (MARQUES, 2006, p. 9).

De acordo com o Projeto Quilombo do Areal, chamado “Memória e Patrimônios pela Coordenação da Memória Cultural e pelo Projeto Descentralização da Cultura, da Secretaria Municipal da Cultura”, esta comunidade se reconhece como legatária do Areal da Baronesa, antigo território negro de Porto Alegre, um tanto famoso por sua trajetória histórica ligada ao início da cidade, agregando uma das primeiras ruas de Porto Alegre, também por suas casas

de religião, pelo carnaval de rua, por seus músicos populares (MARQUES, 2006). Um território, marcado como território negro, que foi completamente descaracterizado, como mencionado anteriormente, ao longo do século XX, em virtude de grandes reformas urbanas.

O Quilombo ocupa um “beco”, a que chamam de avenida, uma pequena rua com casas geminadas. Como assinala o Relatório Sócio-Histórico Antropológico (MARQUES; MATTOS, 2005),³¹ não é preciso ressaltar que essas avenidas são, desde seu surgimento, habitadas por populações pobres e afrodescendentes. Essa forma de habitação, antes abundante em tal região da cidade, foi paulatinamente desaparecendo, através dos processos de remoção e remodelação do tecido do bairro por parte dos poderes públicos municipais, de venda por parte dos proprietários e seus herdeiros e posterior demolição para instalação de novas formas de ocupação do espaço urbano, como exemplo, edifícios, apartamentos e demais prédios. Na seção que o Relatório dedica ao histórico da avenida, o mesmo coloca que a estrutura espacial da Avenida Luís Guaranha remete aos cortiços e senzalas que a historiografia e a memória coletiva revelam ser anteriormente numerosos em tal região da cidade.

Destaca-se aqui, as sociabilidades de rua e as relações de auxílio que ocorrem mutuamente, se caracterizando como um modo de vida, que é um dos elementos centrais na identidade dessa comunidade. Bittencourt Junior (2012, p. 109, grifo nosso) afirma que:

[...] os territórios quilombolas rurais e urbanos têm em comum histórias de tradição, de estigmatização, de marginalização e exclusão social, mas, também, múltiplos vínculos com a herança africana e são unificados por territórios, de modo diferente em cada quilombo, por meio dos quais garantem a reprodução sociocultural, consolidam a **identidade negra**, preservam as áreas sagradas e o cemitério; respeitam as águas, a flora e a fauna; mantêm as relações intersubjetivas e a coesão dos grupos de parentesco, as festas e rituais religiosos; preservam patrimônio imaterial e material onde ficam as roças e as ervas.

Vale lembrar que, assim como no passado, privado da liberdade, estes espaços designavam os lugares sociais de exclusão, da mesma forma o negro, vivenciando os valores afro-brasileiros em comunidade, também soube construir, com sua história e patrimônio cultural o que se tem conhecido como territórios negros afirmativos. Vê-se que estes territórios são construídos e vivenciados por meio da diversidade de percursos, com os quais

³¹ No primeiro semestre de 2019 estive em visita ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no Setor de Assuntos Quilombolas, para buscar uma cópia do “Relatório Sócio-Histórico-Antropológico Sobre a Comunidade do Quilombo do Areal com vistas ao andamento do Processo de Regularização Fundiária para cumprimento do art. 68 ADCT e Dec. 4886/2003”. Lembrando que este documento não é publicizado nas mídias eletrônicas. Para ter acesso ao mesmo é preciso dirigir-se ao Instituto.

os negros traçam limites, especificam variados lugares mediados pela ação de corpos orientados pela memória coletiva e por diversas culturas singulares africanas ou brasileiras, e também com influência desta e de outras matrizes culturais. Para Sodré (1988 *apud* BITTENCOURT JUNIOR, 2012, p. 109),

[...] a ideia de território coloca de fato a questão da identidade, por referir-se à demarcação de um espaço na diferença com outros. Conhecer a exclusividade ou a pertinência das ações relativas a um determinado grupo implica também localizá-lo territorialmente.

Destacando que, resguardadas as proporções, as motivações e as especificidades sociais, os segmentos da população negra de Porto Alegre, seja no período da escravização, seja no período pós-abolição, estabeleceram variadas e complexas relações e amplas redes de socialização. Os cativos e negros livres foram articulando modelos novos de resistência, de forma a estabelecer processos de quilombamento urbano, em geral caracterizados por uma multiplicidade de territórios negros. Para manter suas maneiras de Ser,

[...] os negros agiram de acordo com lógicas ou racionalidades próprias, bem como seus movimentos estiveram sempre vinculados às experiências e às tradições históricas particulares e originais. Nos cenários destas lógicas estava o desejo de liberdade, de cidadania, de retomada dos valores de sua africanidade e de humanização. (BITTENCOURT JUNIOR, 2012, p. 111).

Ressalta-se aqui que, em Porto Alegre, a Família Silva³² foi a primeira comunidade negra constituída em quilombo urbano a se autorreconhecer, e no dia 25 de setembro de 2009, a comunidade recebeu do INCRA o título do território, que passou a ser considerado o primeiro Quilombo Urbano do Brasil a receber o título definitivo de suas terras. Para Bittencourt Junior (2012), a cidade de Porto Alegre possibilitava o refúgio para escravos fugidos ou a possibilidade de viverem sobre si, por meio do trabalho, conquistando um protagonismo urbano e, assim, auferindo autonomia social e política. Quanto ao Quilombo do Areal,

A comunidade recebeu a Certidão de Autorreconhecimento, em 03/06/2004, da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura. O autorreconhecimento como Remanescentes de Quilombos representou mais um passo na luta constante que a comunidade empreendia pelo direito a seu território e espaço de moradia, que na memória coletiva do grupo estava relacionado à “Terra de Escravos”, vinculado às senzalas da Chácara da Baronesa do Gravataí (COSTA, 2008, p. 49).

³² Ver em: Família Silva: primeiro quilombo urbano regularizado no Brasil. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/157143>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Em julho de 2015,³³ o prefeito de Porto Alegre, José Fortunati, entregou o Areal da Baronesa à comunidade quilombola.

Atualmente, de acordo com informações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA-RS), sete são os processos administrativos abertos para regularização fundiária no município de Porto Alegre: os da Família Silva, Alpes, Areal, Família Flores, Família Machado, Família Lemos e Família Fidelix.

Quadro 2 – Quilombos Urbanos em Porto Alegre certificados pela FCP

	Região	UF	Município	Bairro	Comunidade	Data de Abertura	Etapa atual processo	Nº da Portaria	Data da Portaria no DOU	Etapa do Processo de Titulação
1	Sul	RS	Porto Alegre	Três Figueiras	Família Silva	11/06/2003	Certificada	35/2004	10/12/2004	Titulada FCP
2	Sul	RS	Porto Alegre	Menino Deus	Areal Luiz Guaranha	28/05/2004	Certificada	35/2004	10/12/2004	Portaria no DOU
3	Sul	RS	Porto Alegre	Cascata	Alpes	16/12/2004	Certificada	26/2005	08/06/2005	Decreto no DOU
4	Sul	RS	Porto Alegre	Azenha	Família Fidelix	25/01/2007	Certificada	23/2007	02/03/2007	RTID ³⁴
5	Sul	RS	Porto Alegre	Sarandi	Família Machado	03/04/2014	Certificada	61/2014	21/05/2014	
6	Sul	RS	Porto Alegre	Glória	Família Flores	17/04/2015	Certificada	221/2017	16/08/2017	
7	Sul	RS	Porto Alegre	Menino Deus	Família Lemos	28/08/2018	Certificada	301/2018	12/11/2018	

Fonte: Autora (2021).³⁵

³³ Nesta data, o prefeito José Fortunati sancionou a Lei que faz esse reconhecimento e ao mesmo tempo doa a propriedade, agora com o título de “Área Especial de Interesse Cultural à Associação Comunitária e Cultural Quilombo do Areal” (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2015). A doação da área em favor da Associação representativa da Comunidade do Quilombo do Areal foi feita na forma do Decreto Federal n. 4887/2003. O reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo foi aferido em processo de identificação e delimitação, conduzido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Aspectos que foram objeto de estudo socioantropológico realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul encontram-se nos autos do processo administrativo, tanto no Incra, como do município. O processo de identificação e delimitação teve início no Incra em março de 2005, sendo que seu resultado foi comunicado ao município em agosto de 2013, quando iniciou-se o procedimento interno para dar cumprimento à norma constitucional. A remessa à prefeitura decorreu do fato de que a área em questão era de sua propriedade. A doação e seu posterior registro no Cartório de Registro de Imóveis transferirão definitivamente a propriedade à comunidade quilombola. Informações disponíveis na página da prefeitura municipal de Porto Alegre. Disponível em:

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smdh/default.php?p_noticia=179058&PREFEITURA+ENTREGA+AREAL+DA+BARONESA+A+COMUNIDADE+QUILOMBOLA. Acesso em: 5 jun. 2019.

³⁴ Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID).

³⁵ Algumas informações coletadas da página: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/tabela-crq-completa-certificadas-22-04-2021.pdf>. Última atualização desta página ocorreu em 22/04/2021.

As comunidades descritas no Quadro 2 já possuem certidão de autorreconhecimento da Fundação Cultural Palmares,³⁶ o que não impede, contudo, que possa haver um maior número de comunidades na cidade, apenas que os processos de regularização fundiária sob responsabilidade do INCRA dizem respeito a essas. O Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), etapa de titulação em que o Quilombo da Família Fidelix se encontra, é o resultado dos trabalhos realizados para identificar e delimitar o território quilombola reivindicado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos (INCRA, 2017). O RTID aborda informações cartográficas, fundiárias, agrônômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas, sendo composto pelas seguintes peças: relatório antropológico; planta e memorial descritivo do perímetro do território, bem como mapeamento e indicação das áreas e ocupações lindeiras de todo o entorno da área; cadastramento das famílias quilombolas; levantamento fundiário com levantamento de documentos e de dados dos imóveis inseridos no perímetro do território quilombola reivindicado, assim como de seus proprietários ou posseiros; relatório agroambiental do território proposto, com o levantamento de suas características e possibilidades; detalhamento da situação fundiária e de sobreposição de outros interesses estatais no território pleiteado; pareceres conclusivos das áreas técnica e jurídica.

Pela página da Fundação Cultural Palmares podemos também verificar a informação de outro território negro em Porto Alegre sob o processo de análise técnica para fins de certificação no item “Aguardando complementação de documentação³⁷”. A Associação Comunitária Amigos e Moradores do Bairro Cidade Baixa e Arredores (MOCAMBO³⁸) consta nesta movimentação com data de abertura do processo em 20/11/2019, estando a etapa atual na FCP como analisado. É importante destacar outras comunidades que iniciaram seus processos de reconhecimento. Porém, essas informações não foram encontradas pelos canais

³⁶ O Decreto nº 4.887, de 20/11/2003, reserva à Fundação Cultural Palmares (FCP) a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral. A FCP não certifica essas comunidades a partir de um trabalho de conferência de quem é ou não quilombola, mas, sim, respeitando o direito à autodefinição preconizado pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), certifica aquelas comunidades que assim se declaram. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm.

³⁷ Para conferir outras comunidades por região no Brasil com este mesmo processo, ver em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/aguardando-complementacao-de-documentacao-05-02-2021.pdf>.

³⁸ Organização voltada à preservação da cultura afro-gaúcha, o processo histórico da Mocambo remonta ao carnaval das décadas de 1970 e 1980, tendo relação com a Escola de Samba Praiana. O formato atual da entidade foi definido em abril de 2000, quando se institucionalizou estatutariamente com o nome de Mocambo - Associação Comunitária Amigos e Moradores do Bairro Cidade Baixa e Arredores. Mais informações em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/mocambo-passa-a-integrar-patrimonio-cultural-da-capital>.

de comunicação da FCP, nem do INCRA. As informações obtidas foram coletadas via contato com Cláudia Luísa Zeferino Pires,³⁹ pesquisadora e professora doutora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS.

Temos 2 que entraram com solicitação de reconhecimento para certificação da FP. Porém já são reconhecidas pela CODENE e são as seguintes:

Comunidade Mocambo (Bairro Cidade Baixa), Quilombo da Família de Ouro (Bairro Lomba do Pinheiro). Temos mais 2 comunidades autorreconhecidas e estão entrando para reconhecimento tanto na CODENE⁴⁰ e FCP: Quilombo Santa Luzia (Bairro Cascata) e Quilombo Caddie, no Bairro Três Figueiras (PIRES, 2021).

Pires (2021), por meio de núcleo de pesquisa de que faz parte e contatos com os movimentos sociais, destaca que está bem difícil a atualização dos dados sobre quilombos tanto pela FCP quanto pelo INCRA, como eu previa. Quanto ao MOCAMBO, já havia o destaque acima. Portanto, Porto Alegre conta com 11 comunidades autorreconhecidas.

³⁹ Cláudia Luisa Zeferino Pires também faz parte da equipe do Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente (NEGA/UFRGS), tendo entre os projetos de pesquisa o “Mapeamento participativo em quilombo urbano: percursos, memórias e territorialidades”.

⁴⁰ Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Rio Grande do Sul (CODENE) foi criado em maio de 1988. É uma instituição normativa, paritária, deliberativa, fiscalizadora que está encarregada de desenvolver estudos, propor medidas e políticas voltadas para a comunidade afrodescendente e visa eliminar as discriminações que atingem a sua integração plena na vida social, econômica, política e cultural. Para saber mais: <https://sjcdh.rs.gov.br/conselho-de-desenvolvimento-e-participacao-da-comunidade-negra-do-rio-grande-do-sul-codene>.

3 DESENHOS INVESTIGATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DESTE HORIZONTE FINAL

No capítulo inicial desta dissertação levantei a questão: por que escolher este tema de pesquisa? Ressaltei que o tema escolhido pode ser fruto de curiosidade, disciplina, criatividade e uma boa dose de paixão. Movida pela paixão, também há a sensação de que o tema possa ter me escolhido ou me elegido. É evidente que este tema é por mim valorizado.

Pensar um horizonte final anteriormente descrito no projeto desta dissertação, foi antes de tudo embarcar no roteiro das ações desenvolvidas ao longo da pesquisa. Roteiro pode ser traduzido em rota, no esquema, na descrição que planejei chegar para este horizonte, que dificilmente tinha como prever. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas.

Mas com entusiasmo e criatividade o percurso em meio ao roteiro das ações desenvolvidas torna-se bem mais leve. Deste modo, neste capítulo apresento o enredo planejado ecoando discussões conceituais e uma metodologia articulada que veio ao encontro destas discussões.

3.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A ESCUTA COMO PREMISA

Chego ao espaço que traça o percurso metodológico e encorpa o percurso teórico. Uma seção que vai elencar os marcos teóricos, embora estes mesmos estejam acompanhando a escrita desde os primeiros parágrafos desta dissertação.

Em algumas dissertações de mestrado são elencados itens que não podem faltar em sua composição. Desta forma, torna-se fundamental que sejam definidos de forma nítida e precisa os conceitos que ajudarão a compor a análise relativa à problemática proposta. Num primeiro momento, ao dar início a essa dissertação, coloquei em ação a estratégia que se mostrava mais flexível naquele instante. Voltei-me às ferramentas de pesquisa disponíveis como estudante desta instituição de ensino. Tendo proximidade com o Sistema de Automação de Bibliotecas da UFRGS (SABi) e com o Lume, Repositório Institucional Digital da UFRGS, passei a explorar essas ferramentas (QUADRO 3). São recursos que sempre estiveram disponíveis durante minha trajetória acadêmica, portanto, necessário em mais este momento de pesquisa.

Não preciso de grandes formulações, é preciso objetividade. Logo optei por uma pesquisa básica e busquei os termos “educação escolar quilombola”, que me respondeu com

apenas um resultado. A busca tornou-se mais produtiva com a utilização do termo “educação quilombola”, contribuindo com livros, teses e dissertações e artigos entre os resultados. Não se pode esquecer que o emprego dos operadores booleanos⁴¹ propicia garantir mais sucesso na busca. São eles: OR, AND e NOT. Estes operadores têm a função de qualificar os termos de uma pesquisa, possibilitando resultados mais eficientes.

Quadro 3 – Teses e Dissertações no LUME/UFRGS

	Ano	Tipo de Produção	Título / Autor	Link de acesso
1	2012	Tese	“Rodas de conversa” e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer: o programa Brasil quilombola em Restinga Seca/RS Por: Lopes, Dilmar Luiz	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69932
2	2013	Tese	Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola Por: Silva, Paulo Sergio da	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/87961
3	2017	Tese	Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite Por: Bello, Luciane	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157543
4	2018	Dissertação	A educação ambiental nas escolas como subsídio para o gerenciamento costeiro: o caso de Maquiné, RS Por: Gonçalves, Cristina Marin Ribeiro	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/179657
5	2019	Dissertação	Escolarização em camadas populares: a percepção dos egressos sobre a escola Por: Paludo, Elias Festa	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/201957
6	2019	Tese	Estudo de intervenção comunitária em comunidades quilombolas do Rio	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/212601

⁴¹ Dicas para realizar sua pesquisa disponibilizadas pelo Repositório Digital LUME: https://lume.ufrgs.br/ajuda_dicas_de_pesquisa.

			Grande do Sul: consumo de ultraprocessados e ambiente alimentar Por: Pacheco, Pauline Müller	
7	2019	Tese	Discursos para a educação básica e superior do campo: adestramento ou desenvolvimento rural? Por: Luther, Alessandra	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/201133
8	2019	Dissertação	Comunicações do corpo lugar e a pedagogia griô: expressões e procedimentos de pertencimentos Por: Gomes, Vanderlei de Paula	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/207118
9	2020	Tese	Desenvolvimento e avaliação de uma intervenção comunitária de educação alimentar e nutricional em comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul, Brasil Por: Pauli, Sílvia	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/214013
10	2020	Dissertação	Práticas de escrita ordinárias de mulheres negras: memórias Narrativas de si Por: Daubermann, Naíra Corrêa	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/210234

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mesmo tendo abordado o assunto educação quilombola em trabalhos anteriores e passado a ter intimidade com outros termos relacionados ao mesmo, procurei consultar o Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased),⁴² que é um instrumento disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à

⁴² O Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca destas informações. Ver mais em: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>.

indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber. Além da busca, o Thesaurus te apresenta outros termos relacionados. Isso é muito importante na pesquisa. Este, especificamente, é consultado pela Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da UFRGS para validar seus termos.

Alguns conceitos podem estar perfeitamente ajustados aos objetivos ou aos fatos que eles representam. Outros, todavia, menos usados podem oferecer ambiguidade de interpretação e ainda há aqueles que precisam ser compreendidos com um significado específico. Muitas vezes, as divergências de certas palavras ou expressões são devidas às teorias ou áreas do conhecimento que as enfocam sob diferentes aspectos. Por isso, os termos devem ser definidos, esclarecidos, explicitados. Se o termo utilizado não condiz ou não satisfaz ao requisito que lhe foi atribuído, ou seja, não tem o mesmo significado intrínseco, causando dúvidas, deve ser substituído ou definido de forma que evite confusão de ideias. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 14).

Apenas uma busca não foi tão bem sucedida. Quis ir atrás de uma relação de estudos voltados aos jovens quilombolas urbanos. Como destaquei em mais de uma oportunidade, no imaginário social permanece aquela visão de que o quilombo é aquele apenas localizado em zona rural. Por isso, há mais facilidade na busca pelas culturas juvenis e pesquisa do campo do que em quilombos urbanos.

Após colocar minha estratégia inicial de pesquisa em ação na busca por leituras sobre educação quilombola, outros conceitos foram surgindo. Alguns já muito próximos ou que já mantinha familiaridade, como cultura, memória e identidade. Pensando na perspectiva das relações étnico-raciais, me deparei com autores e ideias que são importantes na compreensão no que busquei construir nesta dissertação. Autores como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Georgina Helena Lima Nunes, entre outros, contribuíram no diálogo com o tema de pesquisa. Algo bastante positivo são as indicações de leituras que se encontram naquelas obras que já temos em mãos. Os documentos normativos também são fundamentais, pois os mesmos recorrem à revisão de literatura para ratificar os elementos jurídicos na sua elaboração.

Trago aqui as lembranças do período de encontros do curso de mestrado, através dos seminários, leituras dirigidas e orientações. Antes de ingressar no curso de mestrado, passamos pelas etapas de seleção e lembro que durante a etapa da entrevista nos é questionado sobre as leituras que julgamos importantes. Lembro que, em certa ocasião, respondi que na minha intenção de pesquisa meu plano de estudos certamente agregaria novos conceitos, novas leituras, novos autores. Retomo este período para ressaltar que em dois anos houve compartilhamento de saberes, ideias e de abertura a autores que antes não havia pensado.

Novos conceitos foram somados àqueles que considerei pertinentes à minha proposta. Julguei afinidades essenciais com aquilo que me proponho a construir e para a evolução do diálogo que é imprescindível em um estudo. Destaco os autores Carlos Rodrigues Brandão e Luiz Rufino Rodrigues Júnior.

As professoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva são aquelas notáveis. Invoco este termo para exaltar o trabalho que as mesmas tiveram, contribuindo como relatoras de pareceres que versam sobre as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola (2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Na construção do diálogo de conceitos, as duas autoras tiveram presença garantida.

O movimento negro é educador? A pergunta é lançada, mas a afirmação já está confirmada por Nilma Lino Gomes. É assim que a autora vai introduzir a sua obra *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017). O trabalho de Nilma tem como foco principal o Movimento Negro Brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil.

Pergunto, a partir dessas referências de literatura: a educação quilombola e as formas de se educar na comunidade quilombola do Areal da Baronesa podem ser sustentadas como pedagogias que emergem das lutas por emancipação? O potencial emancipatório das lutas das pessoas negras pode fortalecer a discussão da educação escolar quilombola? Congrego com Nilma Lino Gomes ao definir a emancipação

[...] como transformação social e cultural, como a libertação do ser humano, esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, com todas as tensões e contradições próprias desse processo, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República (GOMES, 2017, p. 49).

A autora explica que o potencial emancipatório também é notado na capacidade de mudança social, educacional, cultural e política que a comunidade negra em movimento, com suas contradições, tensões, desafios e lutas, consegue imprimir nos vários países da diáspora africana. Com isso, a sua escrita nos permite repercutir outras pedagogias e, por assim dizer, uma pedagogia da diversidade. Vale lembrar que educação escolar quilombola pode ser entendida como uma ação afirmativa no campo do currículo escolar. O Movimento Negro foi sempre persistente na luta pela descolonização dos currículos, pois o silêncio das escolas sempre foi perverso com as crianças. Segundo Gomes (2017), podemos entender esse silêncio

como um ritual para se perpetuar o racismo na escola, contribuindo para uma educação colonizadora e não emancipatória.

Sua elaboração é oriunda de políticas para correção de desigualdades históricas. Isso não podemos esquecer. Na história do processo de escolarização dos negros a presença do movimento negro, em suas múltiplas faces de organização, foi fundamental. Nilma Lino Gomes nos propicia esse conhecimento. Ela apresenta um panorama histórico da militância de negros e negras e suas diversas formas de atuação. A arte também esteve envolvida, através do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944, no Rio de Janeiro. Vejamos:

O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. (GOMES, 2017, p. 30).

O TEN foi um projeto idealizado pelo intelectual e ativista Abdias Nascimento, com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramaturgico, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países. O TEN que trouxe aqui como exemplo, dentro do panorama destacado por Nilma Lino Gomes, “[...] deixou herdeiros e saberes. A luta pela visibilidade dos negros e das negras na cena artística e cultural, na literatura e na mídia continua até hoje” (GOMES, 2017, p. 31).

A leitura de toda obra de Nilma Lino Gomes (2017) possibilita refletir sobre uma gama de possibilidades de pensar a pesquisa planejada, como também ampliação desta pesquisa. Em determinados momentos de sua obra, Nilma Lino Gomes invoca alguns conceitos de Boaventura Sousa Santos para um aprofundamento no tema proposto. Acentua-se que ele foi seu professor orientador e ela comenta nesta mesma obra que refletiu junto com o mesmo sobre esse percurso do Movimento Negro, durante a realização de seu primeiro pós-doutorado, pela Universidade de Coimbra, Portugal, em 2006 (GOMES, 2017).

Sobre as pedagogias que emergem, a autora vai destacar a sociologia das ausências e das emergências com inspiração em Boaventura. Santos (2004) recorre à visão de ampliação do mundo para entender a fase de transição em que nos encontramos. Para isso, o escritor afirma que é preciso iniciar um procedimento que designa como sociologia das ausências, que ele mesmo explica como

[...] uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2004, p. 786).

O autor ainda complementa, pontuando que a sociologia das ausências ecoa na ampliação do mundo não só por aumentar o campo das experiências credíveis existentes, mas, conjuntamente, por aumentar as possibilidades de experimentação social no futuro (SANTOS, 2004). Então, a sociologia das ausências tem em vista criar uma carência, como ele mesmo ressalta, ou até mesmo um clima de vazio para, deste modo, transformar a falta de experiência social em desperdício da experiência social. Gomes (2017) pondera que a percepção dessa ausência não acontece por acaso, ou seja, explorá-la pode ser uma via interessante para a mudança dos enfoques das pesquisas sobre os movimentos sociais.

Retomo um momento singular de minha pesquisa do trabalho de conclusão do curso em História, de 2015. Tive a oportunidade de presenciar e estar na escuta das narrativas das idosas do Quilombo do Areal. As “mais velhas” me proporcionaram um momento especial e passei a recordar que algumas falas valiosas destas estão um tanto alinhadas com as presenças que estão muitas vezes ausentes no percurso histórico. Portanto, presentes, abrem um futuro de possibilidades plurais, concretas. Vejamos a beleza da narrativa a seguir:

Eu de pai de mãe e de vó, eu vim pra cá com 7 anos, estou com 69, o que eu lembro, não de escolaridade, de colégio, mas o que eles passaram pra mim foi lava uma roupa bem lavada, foi cozinhar, limpar uma casa, essas coisas que eu lembre eles passaram pra mim. [...] eu frequentava o Emílio Massot, ele era, ele incendiou, aqui na André Belo a primeira rua de esquina com a Getúlio, então incendiou o prédio depois que eles foram pra lá, eu estudei no Emílio, mas só isso aí. (Entrevista – S.X., 2015).

O saber credível para a senhora S.X. era aquele repassado pelos seus pais, sendo o conhecimento dos mais velhos bastante forte. Enquanto as falas ocorriam, naquele momento, eu sentia o quanto era forte aquelas lembranças para elas, trazendo muitos risos e algumas tristezas, porém, eram os ensinamentos mais significativos que elas conduziam para a vida delas e para repassar aos seus filhos e netos. Alberti (2004, p. 14) menciona que, muitas vezes, uma entrevista traz toda “[...] uma vivacidade, um tom especial, característico de documentos”. A mesma autora ainda ressalta as possibilidades que as entrevistas proporcionam “[...] recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos” (ALBERTI, 2004, p. 14).

Eram quatro das mais velhas senhoras daquele Quilombo e eu procurava buscar ali conteúdos que correspondessem sobre o processo de escolarização das mesmas e me deparei com relevantes saberes e recordações, incluindo a questão do papel que as mulheres ocupam na comunidade e como são educadas para o mesmo.

As autoras Marieta Ferreira e Janaína Amado trazem outras concepções ao procurar trabalhar com relatos orais. Os relatos expõem sua riqueza e suas dificuldades, seus desafios e seus resultados. Para as autoras,

[...] poucas áreas, atualmente, têm esclarecido melhor que a história oral o quanto a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórico-metodológica estão indissociavelmente interligadas, e demonstrado de maneira mais convincente que o objeto histórico é sempre resultado de uma elaboração: em resumo, que a **história é sempre construção**. Temos a certeza de que esta será uma contribuição de peso para os pesquisadores brasileiros. (FERREIRA; AMADO, 1996, p. xi, grifo nosso).

Tal aporte reforça que o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral explicitar trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou até mesmo elucidados de outra maneira. Como exemplos:

[...] são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos. (FERREIRA; AMADO, 1996, p. xiv).

Os testemunhos das mais velhas, cruzado com os dos jovens que escutei nesse desenho investigativo, puderam fazer emergir uma multiplicidade de ideias, de campos, de experiências. Possivelmente, através dessa intersecção, podemos transformar ideias tão notórias no imaginário social, de maneiras distorcidas, em ideias presentes, na qualidade de uma conversão das ausências em presenças. Destacadamente, considerei o aprendizado do bem comum expresso na necessidade de auto-organização do grupo juvenil Influência Jovem, um vetor importante de minha conexão de análises anteriores e atuais de pesquisa.

Portanto, a pesquisa com fontes orais se apoia em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas, que são legitimados como fonte, seja como “valor informativo ou valor simbólico”, como destacam as autoras Ferreira e Amado, incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas.

À época, a depoente E.S. relembra o período de chegada ao Areal da Baronesa e nos relata as lembranças de sua vida escolar. Ela cursou até a quinta série, pois logo teve que trabalhar para ajudar nas despesas da casa. Vejamos:

Eu tenho 60 vou fazer 61 em novembro. [...] Eu vim pra cá não me lembro a data, mas eu me lembro do meu filho está com 44 agora, ele tinha uns 9, 10 anos e a minha amiga Marlene me convidou pra fazer uma peça, pra mim não pagar mais aluguel a gente se conhecia no bairro. Eu sou pelotense. Aí é que eu vim para Guaranha eu fiz supletivo aqui no Cândido Portinari meu tempo de colégio em Pelotas é até quinta série depois fazia admissão ao ginásio aí na admissão ao ginásio eu não passei, aí depois a minha mãe me pôs a trabalhar, aí eu comecei a trabalhar em casa de família. Eu fiz até a oitava eu tava com 40 e poucos anos a provinha que fiquei na quinta série aí se sexta sétima e oitava. É, no meu tempo não tinha sexta série, era admissão ao ginásio. No meu tempo também é a minha mãe fez também mas ela era de Encruzilhada do Sul eu estudei na Escola Municipal Dolores Alcaraz Caldas que era lá no Navegantes depois ele foi para a Restinga (Entrevista – E.S., 2015).

Em determinado momento daquela entrevista, espontaneamente, a depoente G.F. (2015), hoje já falecida, começa a falar sobre a história do Quilombo do Areal, e de como ela foi fundamental por dar início ao processo para obter o reconhecimento diante do poder público do local onde moram. A sua iniciativa, como ela afirmava, deve-se ao incentivo que partiu de uma professora e escritora pelotense, uma mulher negra, que no início dos anos 1990 realizou um projeto na comunidade que as motivaram, principalmente a empoderar-se das informações e levar em conta que a denominação de quilombo era prévia ao reconhecimento. Dona G.F. presenciou a conquista da certificação de reconhecimento por parte da Fundação Cultural Palmares e, em 2015, a entrega do Areal da Baronesa à comunidade pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Depois de algum tempo e de algumas leituras de Nilma Lino Gomes passei a notar que esta escritora e professora negra que esteve em convívio com a comunidade no início dos anos 1990, na verdade, estava exercendo o papel do Movimento Negro como ator político, constituindo novos atores políticos. Era a representante do movimento negro, – ou como destacava Santos (GOMES, 2017) no prefácio elaborado para o livro *Movimento Negro Educador...* –, que gerava conhecimento novo, alimentando as lutas, contribuindo para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto, fazendo-se presente junto à comunidade para empoderá-la das informações do real significado da existência histórica daquele espaço. Era o movimento negro atuando ali para instruí-los, ocupando o papel de protagonistas de suas próprias histórias para principiar o processo de

reconhecimento como comunidade remanescente de quilombos. Segundo Gomes (2017, p. 21),

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como uma potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais.

Vê-se que o Movimento Negro operou de forma a politizar, construir, valorizar a cultura e identidade daquela comunidade, buscando que esta pudesse compreender as múltiplas possibilidades de conhecimentos e saberes produzidos pelo quilombo. Isso se potencializa quando tratamos de um quilombo urbano, dentro da cidade, próximo às áreas centrais e localizado entre bairros de classe média, que foram sofrendo uma reconfiguração ao longo do tempo, resultante da expulsão e remoção de famílias mais pobres e, majoritariamente negras, para os bairros periféricos da capital. O Areal permaneceu ali e tem sua história marcada pela luta e resistência, e o Movimento Negro faz isso: ressignifica as lutas e se reorganiza em diferentes campos. E os mais jovens se educam nesses compartilhamentos (SANTOS, 2015).

Nesses processos de empoderamento e transformações da comunidade quilombola é preciso evidenciar que não é possível falar de identidade sem abordar memória. São essências muito fortemente interligadas para a compreensão de um quilombo. Produzem sentidos, que neste caso, contribuiriam para a resposta ao que se teve como proposta de estudo.

O conceito de memória é de extrema importância quando se relaciona com a construção da identidade quilombola. É a partir dessas representações que uma comunidade constrói sua identidade, fundada numa memória coletiva, que, por sua vez, atua na construção da história do grupo. Halbwachs (1990), quando faz a relação da memória coletiva e memória individual, lembra que nossas impressões podem apoiar-se em nossas próprias lembranças, bem como nas lembranças dos outros, mas ao mesmo tempo coloca que os testemunhos podem ser extremamente importantes.

A educação quilombola ainda é movida por desafios. Imaginar a implementação da mesma em toda sua plenitude ainda é um objetivo. Contudo, é de extrema relevância dar abertura a novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas características que integram a identidade do jovem. É necessário que ele tenha conhecimento

e reconheça sua história e toda sua ancestralidade, que se conheça e reconheça como parte componente de uma comunidade quilombola urbana. Para elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola foi preciso chamar os quilombolas para participação nas discussões e quanto aos quilombos urbanos, estava a pergunta de como a educação quilombola seria trabalhada dentro deles. Isso dependeria bastante do poder local, das Secretarias Municipais de Educação e dos Conselhos de Educação e do Ministério Público, que deve ser acionado caso as secretarias de Educação não queiram implementar, no caso, a Lei nº 10.639/2003.

Desta forma, reconhecer a história e os modos de vida do jovem é bastante pertinente. O jovem que vive em uma comunidade quilombola urbana, na maioria dos casos, frequenta a mesma escola que os demais jovens das áreas vizinhas frequentam. Ele não é mais diferente que ninguém, mas tem uma história de ancestralidade, de pertencimento étnico-racial e de sentido de comunidade diferente dos demais. O jovem que chega à escola, em sua rica diversidade, exhibe suas características, práticas sociais e um universo muito diferente das gerações anteriores. Não inferi, mas posso responder que o universo dos jovens quilombolas urbanos de hoje não são nem um pouco semelhantes aos vividos por seus pais e avós. Ou, utilizando como exemplo, as idosas as quais entrevistei há seis anos. O pensamento vai mudando, evoluindo, e quando relacionado ao jovem, pode-se reafirmar que este passa por mudanças que somam ao seu crescimento e formação da sua identidade.

Trata-se de condições juvenis que variam de acordo com seus modos de vida e de viver a vida, do meio em que circula e do meio em que vive. Estudiosos do tema expressam que

Entre as dimensões dessa nova condição juvenil, pode ser apontada a origem social, marcada pela pobreza, fazendo com que a escola e o trabalho sejam realidades que se superpõem ou sofrem ênfases diversas. Outra dimensão pontuada são as culturas juvenis, evidenciando que o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Ou mesmo a sociabilidade, apontando a centralidade dessa dimensão que se desenvolve entre os grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. Essas diferentes dimensões da condição juvenil se configuram a partir do espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a, p. 256).

Entende-se que é através dessas dimensões, entre outras, que os jovens vão se construindo como tais, com uma identidade marcada pela diversidade nas suas condições

sociais, culturais, podendo-se acrescentar as etnias, identidades religiosas e seus valores, etc., de gênero e até mesmo geográficas, entre outros aspectos. A juventude se constitui como um momento delicado de escolhas e de definições. Deste modo, torna-se enriquecedor repercutir as diferentes formas de se educar destes jovens quilombolas e, por que não, confrontar e/ou alinhar aos saberes testemunhados pelas idosas da comunidade. Interessante ressaltar que na transcrição dos depoimentos alguns trechos eram escolhidos para dialogar os traçados conceituais, porém, outras partes nas narrativas não foram inseridas na escrita. Certa que são registros valiosos, propõe-se transferir estes apontamentos para dialogarem com os registros que foram oportunizados pelos jovens quilombolas, em toda a sua diversidade, apresentando características, práticas sociais e um universo consideravelmente simbólico, proporcionando um encontro geracional.

Deve-se levar em conta o jovem que habita o “Ser estudante” e isso implica reconhecer a vivência da juventude, desde a adolescência, pois é uma fase caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011b, p. 1068),

[...] o jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades.

Ele passa a vivenciar um processo, permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos. Este jovem passa a defrontar-se com diversos questionamentos que remetem aos seus projetos de vida, uma dimensão que acredito ser decisiva em seus processos de amadurecimento.

Com fins de aprofundamento deste estudo, foi essencial buscar uma metodologia que estivesse em concordância e proximidade com aquilo que se pretendia investigar. Em alguns momentos da escrita desta dissertação outros desdobramentos conceituais se formaram, quando me debrucei em organizar a revisão de literatura. Sendo assim, junto à educação quilombola surgiram os outros significados que a acompanha e não puderam ser desconsiderados pela pertinente proximidade. O foco, o sujeito da pesquisa é o jovem e sua comunidade, pois entre os objetivos específicos considerou-se o levantamento da situação do grau de escolarização dos protagonistas do Quilombo, além de um mapeamento das escolas que atendam estes jovens. Contudo, conforme explicarei no capítulo seguinte, não foi possível

responder de forma integral os objetivos propostos, tendo em vista que a pandemia do coronavírus (Covid-19) ditou vários calendários e cronogramas de pesquisas desde 2020. Com esta dissertação não foi diferente, mas, dentro das possibilidades que me foram apresentadas, consegui realizar a boa conversa, o compartilhamento e envolvimento com o tema e sujeitos desta pesquisa.

Pensando nisso, este estudo foi fundamentado na metodologia da entrevista compreensiva. Os três jovens foram convidados a participar de uma entrevista, elaborada a partir de um roteiro pela pesquisadora (Apêndice A). A escolha desta metodologia foi pensada pela mesma buscando articulação aos sentidos. A entrevista compreensiva entende que nas linguagens, existe um conjunto de significações que ultrapassam os conceitos e esta possibilita a base necessária no trato do objeto de estudo. Segundo Silva (2006, p. 38):

Na metodologia da entrevista compreensiva, o processo de desvelamento do objeto de estudo se constrói pouco a pouco por meio de uma elaboração teórica que aumenta, dia após dia, a partir de hipóteses forjadas no campo da pesquisa. Nessa metodologia encontra-se um caminho aberto à reinvenção no processo de desenvolvimento do trabalho a partir de uma relação, em tríade constante.

A tríade que a autora comenta, e que adaptei para esta pesquisa, ocorre entre o/a pesquisador/a (eu), entre os sujeitos/atores com suas falas sobre o conceito “educação quilombola” e as teorias necessárias. Silva (2006) destaca que grande parte do seu entendimento pela entrevista compreensiva parte de uma análise da leitura realizada pelo escritor Jean-Claude Kaufmann, que reflete sobre entrevista compreensiva. Kaufmann (2013) destaca que a entrevista compreensiva busca a compreensão do sentido da ação humana. O francês defende uma postura nova com relação ao conhecimento científico capaz de dar o devido valor aos aspectos artesanais de todas as fases da pesquisa. Segundo o autor, “[...] o ideal seria poder redigir uma pesquisa como um romance clássico, cujo fio não seria uma história, mas a sequência dos argumentos, perfeitamente interligada e cheia de surpresas e sobressaltos” (KAUFMANN, 2013, p. 170-171).

Por fim, Silva (2006) ressalta a entrevista compreensiva como um processo empático de escuta, do qual ela toma por empréstimo de sua análise a expressão escuta sensível. Complementando-se a estes valores de uma escuta, Zago (2006), em seu trabalho, destaca a entrevista como um importante instrumento para análise das informações obtidas junto a jovens estudantes de camadas populares que chegaram à universidade. Este instrumento permite traçar dados sociais mais completos dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa de campo. Os elementos trazidos por estes autores me ajudaram neste processo de escolha pela

metodologia compreensiva. É necessário estar aberto para captar todo um sistema simbólico e enxergar com mais sensibilidade o ponto de vista dos outros. É uma metodologia que permite a ampliação da flexibilidade e criatividade, tendo a nitidez de que objetivação se constrói pouco a pouco, em virtude dos instrumentos conceituais que dialogam entre eles.

Quanto ao procedimento metodológico, isto é, quanto ao tratamento que foi destinado aos dados coletados, optou-se pela abordagem qualitativa. Sobre este tipo de abordagem, Oliveira (2007, p. 59), destaca que

[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento.

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito. Trata-se de um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade.

Nestes caminhos teórico-metodológicos surgiram novos conceitos no decorrer da pesquisa. Certamente o caminho que se planejou não se encerrou aqui. Como ressaltai anteriormente, os seminários oferecidos pelo mestrado, as discussões, as leituras, as orientações, as palestras te oportunizam aproximações e conhecer novos elementos, novos autores e novas ideias. Um espaço onde me foi oportunizado pensar outras teorias e autores para enriquecimento desta dissertação foi na qualificação do mestrado,⁴³ realizada há quase dois anos. Na defesa do projeto de dissertação, os professores componentes da banca examinadora trouxeram sugestões para aprimoramento do meu trabalho. Salientaram que eu pudesse ir em busca de leituras que poderiam me ajudar e trazer avanços para o texto final. Algumas sugestões com o intuito de ampliar a visão sobre juventudes a partir da leitura de Maurício Perondi; e o Nêgo Bispo? Pensar “território” e “espiritualidade” a partir do mestre quilombola Antonio Bispo dos Santos; refletirmos ainda mais sobre o que é Educação, por meio de um aprofundamento da obra de Carlos Rodrigues Brandão.

Além da “pedagogia da diversidade” que Nilma Lino Gomes evoca, trouxe o conceito “pedagogias da ensinança” que a pesquisadora Georgina Helena Lima Nunes (2014) traz, ou seja, pedagogias que são muito diferentes daquelas presentes nas escolas. Essa pedagogia

⁴³ Realizada em 18/10/2019, tendo como banca examinadora os professores Luiz Rufino (UERJ) e Doris Almeida (UFRGS).

demonstra rebater aqueles conteúdos que são descontextualizados, que desqualificam, desclassificam e esvaziam as expressões presentes nos artefatos culturais. A autora lembra que a força de um território desafia a pensar mecanismos de uma educação, principalmente no âmbito dos quilombos, que garanta sustentabilidade, sobrevivência cultural, a unidade, tradição e modernidade, fortalecendo sentimentos de pertença, através de uma fusão de saberes que contemplem também conhecimento de outras matrizes.

Não há saberes mais importantes que os outros, todos têm sua validade e importância. Os pesquisadores Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2019) ressaltam a educação como encanto e, em nome deste encanto, a pluralidade. Exaltam os saberes populares e pensam uma epistemologia baseada nos saberes oriundos dos terreiros. Logo, numa relação com o tema desta dissertação, pensei na produção de epistemologias a partir dos saberes oriundos dos quilombos urbanos. Sempre nas minhas justificativas para escolha deste tema de pesquisa ponderava uma intenção de pesquisa que surgisse a partir de possibilidades de se pensar a diferença. Então, quando me deparei com uma obra que nos instiga a reflexões sobre outros saberes, outros conhecimentos, pluralidades e visões de mundo obviamente teve um lugar cativo no que imaginei para o desenvolvimento de uma discussão. Ressalto, a partir desses autores, a Educação

[...] como levante/encantamento dos seres, como força vital e potência de transformação daqueles afetados pelo terror das injustiças cognitivas/sociais. Princípio e invocação de responsabilidade para com a vida em toda sua diversidade e como forma de “desaprendizagem” das investidas totalitárias empregadas pelo modelo de produção de escassez e morte. (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 13).

Esta menção compartilho da obra *Flecha no tempo* (2019), pois identifico nela a leitura que a educação se encontra como um componente fundamental “para a proposição de um projeto de bem viver, de caminho pleno, suave e potente, contrário às empresas de desencante, se até à elaboração de repertórios táticos que inferem mobilidade, autonomia e emancipação dos seres” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 13). Das leituras que realizei para se chegar a este horizonte final, concluí que a educação tem um poder de encantamento. A educação nunca é vista como um elemento acabado, está sempre em construção, inaugurando novos conceitos, privilegiando os mais diferentes saberes. A educação tem esse poder emancipatório e é sob este enredo que se indagou quais podem ser as formas de se educar traduzidas pelas narrativas dos jovens quilombolas do Areal da Baronesa, em Porto Alegre.

4 AS MORTES E O ISOLAMENTO SOCIAL COMO MARCADOR DE PESQUISA

Neste espaço eu elencaria inicialmente a apresentação dos dados obtidos, as emoções e impregnações sentidas a partir da escuta dos meus colaboradores de pesquisa; cada degrau percorrido para que isso acontecesse, os encontros, as vivências, as conversas, suas frases, curiosidades, paixões, caminhos, imagens. Como cada curva que pudesse ser encarada ao longo do percurso, pois como dito em outro momento desta dissertação, numa pesquisa é difícil prever os resultados. A tão esperada análise dos dados também, tão notável por contribuir para o estudo pormenorizado de cada parte de um todo, para conhecer melhor a natureza, causas, relações, funções. De procurar detalhar, entender ou descrever alguma coisa. Mas não foi possível assim e será de outra maneira. A(s) escrita(s) a seguir serão permeadas por um importante acontecimento que atingiu e mudou as rotinas das pessoas do mundo inteiro. Alguns falavam que foi instituído um novo normal. Outros falaram que se tratava de ressignificar nossas rotinas e modos de viver. Muitos ressaltaram praticar a empatia e o pensar coletivo, que, lamentavelmente, pouco vimos.

Desta forma, por mais que seja importante o “tocar ficha” e iniciar o desenvolvimento do capítulo considerado fundamental, necessito registrar os impactos da pandemia do coronavírus (Covid-19), desde fevereiro de 2020, em nossas práticas, hábitos, saúde mental e física, acarretando medos e incertezas, inclusive na continuidade da atividade científica. Foi preciso nos distanciarmos e isolarmos socialmente em favor do bem comum e humanitário. Mudamos nossas rotinas de trabalho, dando abertura às atividades através do acesso remoto ou o *home office*; em nossas aulas e atividades de ensino, dando espaço ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), tanto para estudantes universitários, como para os de ensino fundamental e médio, revelando e reforçando o abismo social que há entre a realidade de estudantes mais carentes e aqueles de nível socioeconômico médio e alto, desde o acesso inexistente e conexão precária à internet para terem acesso às aulas, suas pesquisas e materiais preparados por suas professoras e de não possuir um espaço em suas casas que possam realizar seus estudos; em nossos planejamentos e cronogramas, que, indubitavelmente, marcou esta dissertação. Nunca se assistiu tantas *lives*, eventos simultaneamente gravados e transmitidos em tempo real, para serem exibidas aulas abertas, palestras, seminários, debates, bate-papo. Um dispositivo que ajudou muitos e muitas a manterem sua agenda social e acadêmica em movimentação. Viu-se o delineamento por parte do Ministério da Saúde daqueles grupos considerados de risco, com comorbidades, para se referir a situações em que um indivíduo

possui alguma doença em conjunto com outra, ou seja, a coexistência de doenças, característica na qual eu estou incluída.

O mais importante e primordial passou a ser a nossa luta pelo direito à vida, em defesa dela, na contramão de um governo que cultua a morte. Desta maneira, este contexto interferiu na pesquisa dando a ela novos contornos, mas sem qualquer retoque em seu desejo de busca.

4.1 VIVAS, VIVAS, PORQUE TODAS AS VIDAS IMPORTAM: A PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia do coronavírus (Covid-19)⁴⁴ acentuou o racismo estrutural no Brasil. Essencial iniciar com uma forte frase. O discurso de que o coronavírus atingiria a todos igualmente, sem distinção de raça ou classe social, se tornou uma grande falácia. Atingiu majoritariamente pessoas pobres e negras.

Essa realidade não pode ser compreendida como uma simples coincidência da relação entre pobreza e raça. Ela é fruto de uma perversidade histórica e estrutural ativamente produzida que, no contexto de exacerbção do neoliberalismo e da crise sanitária, revela a imbricação entre raça, pobreza, saúde pública e Estado (GOMES, 2020, p. 10).

Almeida (2018) afirma que o racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político, em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados são estruturalmente reproduzidas. Em tempos de crise, ao longo da pandemia, as desigualdades se aprofundam e o hiato entre a população negra e direitos fundamentais básicos expõe, de forma mais dramática, as consequências de se manter uma parcela tão grande de pessoas à margem de garantias que deveriam ser universais, ou seja, “O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” (ALMEIDA, 2018. p. 39).

O mesmo autor enfatiza que do ponto de vista teórico o racismo cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática (ALMEIDA, 2018). Os tempos de pandemia demonstraram que racismo e

⁴⁴ Os dados sobre o número de mortes no Brasil são fornecidos pelo consórcio de veículos de imprensa. Em junho de 2020, veículos de comunicação formaram uma parceria para dar transparência a dados da Covid-19. Em resposta à decisão do governo Jair Bolsonaro de restringir o acesso a dados sobre a pandemia da Covid-19, os veículos G1, O Globo, Extra, O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e UOL decidiram formar uma parceria e trabalhar de forma colaborativa para buscar as informações necessárias nos 26 estados e no Distrito Federal. O balanço é feito a partir de dados das secretarias estaduais de saúde.

coronavírus são armas mortíferas no Brasil e ambos são difíceis de serem combatidos. O Brasil é um país em que a diversidade predomina, porém, é um país profundamente desigual, especialmente do ponto de vista racial. A diversidade que menciono não é apenas cultural e nem a desigualdade é apenas socioeconômica. Em momentos de crise, as desigualdades históricas destacam-se ainda mais e afetam segmentos sociais e étnico-raciais que constroem as suas vidas em meio a injustiças e violências.

Essa relação e articulação de fenômenos perversos, cujas raízes datam do colonialismo e da escravização, faz-se presente nos lugares historicamente ocupados pelos negros e negras no Brasil. Esses sujeitos acabam se tornando, em tempos de Covid-19, um dos segmentos mais vulneráveis, com pouco ou nenhum acesso às políticas de saúde pública e mais dependentes do apoio institucional nas situações de estado de calamidade pública decretadas pelos governos.

Negras e negros estão entre o público mais exposto ao novo coronavírus devido a sua condição de pobreza, de desemprego, de trabalho informal, de localização em regiões periféricas, vilas e favelas sem saneamento básico, de precariedade de postos de trabalho e moradia, de maior necessidade do uso dos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). Um outro dado é sobre o Brasil responder por 75% das mortes de gestantes e puérperas em decorrência da Covid-19 em todo o mundo (ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL, 2021). Se antes da pandemia o país já registrava números alarmantes em mortalidade materna, com a Covid-19 esse cenário se agravou ainda mais. **Foram 1.114 óbitos em 2020 e 77% das vítimas eram negras.** Portanto, é preciso refletir se as medidas de saúde se articulam com as políticas de igualdade racial. Os povos quilombolas estão neste grupo majoritariamente atingido. Uma situação que acentua a gravidade dos impactos da crise diante às comunidades quilombolas é o altíssimo número de pessoas que perderam o emprego neste período, como também o número elevado de pessoas que não acessou o benefício emergencial.

Segundo informações da Frente Quilombola RS (FQRS), organização sem fins lucrativos que faz o acompanhamento da pauta quilombola do RS, as comunidades quilombolas em contexto urbano de Porto Alegre enfrentaram, ao longo destes mais de 12 meses de pandemia, o vazio de protocolos e condições ofertadas pelos poderes públicos, tanto em nível federal, estadual e municipal e das três esferas de Estado no que se refere a cumprir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para o enfrentamento da pandemia. Coletivos de Saúde e Educação, como os da FQRS, foram fortalecidos e com auto-organização das associações quilombolas e apoio de entidades parceiras, desde a compra de cestas básicas e itens de higiene e limpeza, logística para distribuição, produção de máscaras e

marmitas, letramento e apoio nos territórios às crianças e adolescentes; levantamento e orientações sobre o quadro de saúde; defesa e apoio jurídico aos territórios envolvendo invasões como a ocorrida no Quilombo Fidelix ainda em março de 2020, conforme noticiado pela Frente Quilombola do RS;⁴⁵ as ameaças de reintegração de posse do Quilombo dos Machado em setembro/2020 e no Quilombo dos Lemos em dezembro de 2020; suporte para o requerimento por parte das Comunidades no que se refere ao benefício emergencial entre outros e mobilizações envolvendo a garantia dos direitos fundamentais. Estes ataques e negligências não causam estranhamentos às comunidades, pois elas estão acostumadas a trilhar um percurso de luta. Era nítido que poderiam ocorrer avanços da truculência contra os quilombos urbanos.

Famílias do Quilombo do Areal também foram atingidas pelo desemprego, outras não tiveram acesso ao auxílio emergencial. Devido sua auto-organização, por meio de sua Associação, cestas básicas eram distribuídas entre as famílias. Recomendações eram transmitidas aos moradores da Comunidade para que fossem vigilantes nos cuidados de si e com os outros. Quanto ao ensino escolar em período de pandemia, mães lançaram o Manifesto “Por Amor aos nossos Filhos e Filhas”, publicado pela FQRS no outono do ano passado, mostrando preocupação com o possível retorno presencial de seus filhos às escolas, que foi assinado pelos sete quilombos urbanos reconhecidos de Porto Alegre. Os moradores do quilombo, principalmente as mães tinham toda uma preocupação com a segurança de seus filhos quando referente ao retorno das aulas. Toda vez que o governador do Estado anunciava a possibilidade de retorno, batia um sentimento de revolta nessas mães. O Manifesto Por Amor aos Nossos Filhos e Filhas dizia:

Não podemos arriscar a vida deles, eles não irão fazer distanciamento social e muito menos ficar o período todo de máscaras. Acorda, seu governador idiota, não existe possibilidade de retorno, vai ser um caos! Ano letivo se recupera, a vida do meu filho não é negociável (FRENTE QUILOMBOLA RS, 2020).

As mães reforçavam nesse Manifesto que não se estava perdendo número de pessoas, mas estavam se perdendo pessoas e sem a possibilidade de despedidas justas e honestas com as histórias de vida dos entes queridos dignos do amor delas. Elas reafirmavam que suas crianças eram a força e potência, o que tinham de mais precioso e sagrado. Sendo assim, colocando em risco uma criança quilombola, colocava-se em perigo a continuidade de uma comunidade. E, talvez, fosse exatamente esse o plano pelos poderes locais.

⁴⁵ Informações emitidas pela Frente Quilombola do RS. Disponível em: <https://www.facebook.com/FrenteQuilombolaRs/posts/2136443126480416>.

Em fevereiro de 2021, a Frente Quilombola RS lançou o “Manifesto Em Defesa da Vida de Nossos Eres e das Comunidades Quilombolas” (FRENTE QUILOMBOLA RS, 2021), assinados igualmente pelos mesmos territórios que constroem a Frente Quilombola. Foi feita a reflexão, retomando o período do outono de 2020, que não indicava o retorno para as aulas e exigia condições para o retorno seguro e condições para o acesso ao ensino remoto e transformação dos recursos para aquisição de merendas em cestas básicas. Com o recrudescimento da Covid-19, com o sistema de saúde em colapso, com vários hospitais com suas UTIs lotadas e o surgimento de novas Cepas, comprovadamente mais infecciosas e letais para jovens e crianças, reforçaram-se os cuidados e a atenção para impossibilidade de retorno presencial às escolas. Com tudo isso acontecendo, alimentando ainda mais os temores, os sete quilombos certificados pela Fundação Cultural Palmares foram imunizados neste primeiro semestre de 2021, tendo em vista estarem entre os grupos prioritários para receberem a vacinação. Mesmo diante da imunização, as comunidades mantinham sua consciência social e empatia. Os protocolos estipulados pelos governos estadual e municipal não levavam em conta que as crianças dos quilombos precisariam circular e retornar para os territórios aumentando exponencialmente os riscos, pois elas não foram imunizadas. No Manifesto refletia-se também sobre os profissionais da Educação, das merendeiras, das auxiliares de limpeza e dos professores que ainda não tinham sido vacinados. Diante do exposto, resalto mais uma vez o esforço dos quilombos e sua autonomia em lidar com o quadro que se apresentava. Em um momento do Manifesto salientava-se que

Por outro lado, apesar do esforço para buscar junto ao poder público desde o ano passado soluções que considerem nossas especificidades considerando o quadro de Crise Sanitária e a Educação, nunca fomos ouvidos ou consultados. Autonomamente temos procurado mitigar os impactos em nossas crianças seja com atividades de letramento, reforço escolar etc., no chão do território e mesmo anteriormente e no setor público, onde somos enquanto povo a principal clientela essa relação sempre foi complexa e difícil, e é óbvio que a Pandemia recrudesciu essas contradições. No momento presente não podemos aceitar expor nossos filhos e filhas, netos e netas à essa ameaça a segurança dos mesmos (FRENTE QUILOMBOLA RS, 2021).

Frente a isso, a situações e acontecimentos que eram muito difíceis de prever ainda ao final do ano de 2019, o desenho investigativo da presente dissertação de mestrado foi sendo edificado levando-se em consideração o contexto de pandemia, dando importância às sensibilidades, ao direito de outros e outras, ao meu mesmo, o direito de sentir contrariedade à indiferença que tantas pessoas demonstraram diante das tantas interrupções de ciclos de vida de pessoas próximas, de pessoas próximas das mais próximas de nós. Cada um e cada uma sentiram de alguma forma, pois a realidade bateu em diferentes portas, onde muito entramos,

das quais muito saímos, das quais compartilhamos caminhos, saberes, sorrisos e conversas com um rosto amigo. Não bastava apenas estar munida de um pequeno gravador, nem de um pouco de audácia para bater às portas, ou amarrar a conversa em torno de um grupo de questões. Não houve aperfeiçoamento, pois este ocorre quando os problemas se colocam. O melhor termo é readequação frente a um acontecimento que mudou nossas vidas e que abria espaço para se ajustar ao novo.

O ano de 2019 se abria com expectativas, descritas em meu projeto de dissertação. Foi há dois anos que demonstrei interesse em dar continuidade aos meus estudos, a partir da vivência naquela comunidade urbana que já tinha um significado para mim. A vivência abarcava conversas, presença nas atividades culturais, conhecimento e proximidade com iniciativas que pudessem partir e ter vestígios da juventude. No ano seguinte, quando o percurso indicava o agendamento de entrevistas para minha prática de pesquisa, a partir de contato e pedido de licença à Associação Comunitária e Cultural do Quilombo do Areal, readequiei minha dinâmica, a fim de apresentar minha pesquisa e reaproveitar as oportunidades que tive em trabalhos de pesquisa anteriores. Inicialmente, realizei contato com a liderança que sempre se mostrou atenciosa aos meus convites e intenções de pesquisa para com aquela comunidade. Naquele momento, a pandemia do coronavírus (Covid-19) não dava certezas do seu curso. Ao que parecia, o mês seguinte seria de melhoras, tanto que muitos calendários de instituições de ensino emitiam portarias estabelecendo suspensão de atividades de ensino e administrativas, num curto período, como ações de combate à pandemia. Porém, as portarias foram sendo prorrogadas em sua vigência, continuamente, desde março de 2020. Expectativas de melhoras não avançaram e as incertezas pareciam permanentes.

Neste caso, não foi possível realizar entrevistas presenciais. Voltei ao contato com a liderança da comunidade. As idas presenciais, as conversas em volta da mesa da Associação Comunitária e Cultural, foram dando lugar às conversas e compartilhamento de informações remotamente. O que parecia desconcertante, me motivou a ir atrás de ferramentas que pudessem encurtar distâncias. Eu, tão acostumada com ferramentas digitais para atuação em meu trabalho, tive que pensar e estabelecer uma ferramenta que proporcionasse a boa comunicação e interação com as/os jovens. Com todo esse ajustamento ao novo, eu permanecia limitada a atingir àquele número de entrevistados previamente planejado. Limitei-me a pensar por quais critérios foi construída minha amostra. Juntamente a isso, questionei-me se essa amostra seria representativa e em como provar que o que estou dizendo era sério e verdadeiro. Essas perguntas são compreensíveis quando se sabe que o seu trabalho passará

aos olhos de um examinador. Para esse itinerário de pesquisa que se apresentava não existia manual.

Por isso, provida do meu relacionamento com o Areal, com as aproximações que havia estabelecido por meio da trajetória de encontros, a escuta sensível, preconizada pela entrevista compreensiva, foi complementada por três jovens da comunidade. Eles não apenas aceitaram o convite, como se dispuseram a contribuir com o compartilhamento de suas vidas e saberes e de como estão construindo suas identidades e compreensão ao sentido que estão dando ao lugar que vivem. Duas jovens e um jovem, na faixa etária dos 16 aos 19 anos, privilegiando os ensinos fundamental e médio. Uma jovem mulher de 19 com ensino médio completo, egressa de escola pública; uma jovem mulher de 18 anos, mãe, com o ensino fundamental incompleto; e um jovem homem, de 16 anos do ensino médio. Para minha proposta de mapeamento do grau de escolarização não foi possível atingir todas as famílias, principalmente pelo contexto presente. E com minha preocupação em evitar circulações rotineiras, o que era desaconselhável para o momento presente, convidei uma jovem moradora da Comunidade para auxiliar na pesquisa, podendo auxiliar na coleta de dados, por ela ser daquele território, por ter vivência diária, por entender que a conjuntura não permitia que alguém que não fosse moradora daquele espaço realizasse uma atividade de pesquisa presencial. O convite foi possível mediante indicação da liderança Fabiane Xavier, da Associação Comunitária e Cultural, que ressaltou que a jovem estava desempregada, era mãe e poderia me auxiliar na pesquisa, pois eu queria contribuir financeiramente para esse trabalho e entendia como fundamental para essa dissertação de mestrado ter o máximo possível de informações. Como combinado, também me comprometi a fornecer a ela uma declaração do programa de pós-graduação do qual faço parte certificando este auxílio na pesquisa. Foram 17 instrumentos de mapeamento respondidos, totalizando a participação de 52 moradores que aceitam contribuir com suas informações. Contudo, distante da pretensão de completar as 65 famílias.

A movimentação realizada dentro das possibilidades acrescentou ao meu entendimento que o qualificativo “compreensiva” já fornece uma indicação. É a produção do diálogo de conceitos, uma articulação fina quanto possível aos fatos e ao envolvimento com os jovens. E são estes elementos que trago na escrita sequente.

4.2 JUVENTUDES, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS, COMUNIDADES QUILOMBOLAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO: CONFLUÊNCIAS E TRANSFLUÊNCIAS

Inspirada nos termos cunhados por Antônio Bispo dos Santos (2015) – *transfluências* e *confluências* – para tecer a comparação entre formas de educar e ensinar nas comunidades escolares e nas comunidades quilombolas, experimentadas pelas juventudes, inicio destacando um pouco das características da escolarização das famílias do Quilombo do Areal que aceitaram responder o Instrumento de Mapeamento sobre Escolarização (Apêndice B). Junto aos termos de cunho de Nêgo Bispo, emergem outros a partir do entendimento e do confluir dos novos saberes e escutas compartilhados.

Importante destacar que a maioria das questões foram respondidas por um membro da família, em sua grande maioria mulheres, mães. Muitas pediam para responder em um horário que estivessem poucas pessoas na sua casa. Nem sempre a conversa, para que fossem respondidas as questões, acontecia naquele horário ou dia marcado, pelos compromissos dos envolvidos e até mesmo devido à negativa de alguns moradores, que optavam por não querer participar da pesquisa. Por isso, algumas conversas foram sendo postergadas e outras acabaram não ocorrendo.

As questões abrangeram colher informações sobre o núcleo doméstico familiar, escolarização e nome das respectivas instituições de ensino que os demais familiares estudavam. Porém, houve momentos em que a membro respondente não sabia informar o nome das escolas pelas quais estudavam outros adultos da casa. Essa informação não pôde ser detalhada por inteiro, mas tive uma noção do nome das escolas mais citadas, o que será informada nesta seção.

Quadro 4 – Avenida Luiz Guaranha, 02

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição ⁴⁶	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	44	F	Negra	Ensino Superior Incompleto		RESP	ULBRA
Membro B	48	M	Negro	Ensino Fundamental Incompleto		REPM	
Membro C	20	F	Negra	Ensino Médio Completo	Jovens Monitores	REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Membro D	18	M	Negro	Ensino Médio Completo	Jovens Monitores / Projeto Areal do Futuro	REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Total: 4							

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 4 destaca a família da Avenida Luiz Guaranha, 02, composta de duas mulheres negras e dois homens negros. A membra mais velha possui ensino superior incompleto, sendo cursado na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), unidade Porto Alegre, instituição da rede de ensino superior privada. O membro mais velho possui ensino fundamental incompleto, cursado em rede de ensino pública municipal, porém a responsável por passar essas informações não soube informar o nome da instituição de ensino pela qual ele passou.

Os jovens membros restantes, uma jovem e um jovem, frequentaram o Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot, que oferece ensino fundamental, médio e técnico em Contabilidade. O curso fora da escolarização do qual eles se referem se chamava Curso de Jovens Monitores no Quilombo do Areal, realizado pela Secretaria Municipal da Juventude de Porto Alegre, em 2014, mas com aulas sendo ministradas no Quilombo do Areal. Destacaram que vários jovens da comunidade participaram deste curso, que tinham como princípios a preservação da memória e da identidade da cultura negra. Não é a primeira vez que esse Curso é mencionado nesta dissertação. Já o Projeto Areal do Futuro citado nesta pesquisa trata-se de uma

⁴⁶ Para melhor identificação, serão atribuídas siglas às redes de ensino – Rede de Ensino de Educação Infantil: REI; Rede de Ensino Público: REP; Rede de Ensino Público Municipal: REPM; Rede de Ensino Público Estadual: REPE; Rede de Ensino Superior Particular: RESP e para Rede de Ensino Superior Público: RESPu.

[...] agremiação cuja história remonta ao ano de 1994, quando foi fundada por dissidentes da Imperadores do Samba e da Academia de Samba Integração do Areal da Baronesa. No início, o intuito não era formar uma nova escola de samba, mas, sim, um centro de integração mirim com aulas de percussão (MARTINS, 2019, p. 79).

Como já destacado anteriormente, o Quilombo do Areal tem uma história muito forte com o samba e com o carnaval de Porto Alegre. A sede do projeto é no próprio Quilombo. Um local de estrutura simples, onde o trabalho de produção cultural para o carnaval ocorre intensamente. Martins (2019, p. 79) salienta que “Apenas em 2013, o centro de integração tornou-se uma escola que hoje em dia se chama Instituto Cultural Integração do Areal da Baronesa do Futuro”. Atualmente, a escola não tem incentivo financeiro de nenhuma empresa ou verba pública e se mantém com doações.

Quadro 5 – Avenida Luiz Guaranha, 04

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	51	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	
Membro B	25	M	Negro	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Professora Leopolda Barnewitz
Total: 2							

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A segunda família, representada no Quadro 5 – Avenida Luiz Guaranha, 04, é composta por dois membros, uma mulher, de 51 anos, e um homem, de 25 anos. Ambos se declaram negra e negro, com ensino fundamental incompleto. Nenhum curso fora da escolarização que lembram terem realizado.

Os dois membros estudaram na rede de ensino pública estadual. Quanto à escola, apenas um dos membros informou a escola onde estudou, sendo a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Leopolda Barnewitz.

Quadro 6 – Avenida Luiz Guaranha, 06

Membro	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição ⁴⁷	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	38	F	Branca	Ensino Médio Completo		RESP	Anhanguera Educativa
Membra B	16	F	Branca	Ensino Médio Incompleto		REPE	Colégio Estadual Protásio Alves
Total: 2							

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A família do Quadro 6 – Avenida Luiz Guaranha, 06, também é composta por dois membros, sendo duas mulheres brancas de 38 e 16 anos, respectivamente. Tem como escolarização o ensino médio completo e ensino médio incompleto. A membra mais velha salienta estar cursando graduação na Anhanguera Educacional, da rede de ensino superior privada, e a membra mais nova menciona estar estudando no Colégio Estadual Protásio Alves.

Quadro 7 – Avenida Luiz Guaranha, 45a

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	76	F	Negra	Ensino Médio Completo		REPE	NEEJACP ⁴⁸ – Menino Deus
Membro B	25	M	Negro	Ensino Médio Incompleto		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Total: 2							

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 7 – Avenida Luiz Guaranha, 45a, dá destaque a dois membros, sendo uma senhora de 76 anos e um adulto de 25 anos, ambos declarados como negra e negro. Ressalto a senhora por ela ser a primeira idosa a ser visualizada nestes quadros. A membra concluiu o ensino médio na rede de ensino pública estadual, cursada no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP – Menino Deus). Já o membro adulto não chegou a concluir o ensino médio no Colégio Estadual Cel. Afonto Emílio Massot, pela rede de ensino pública estadual.

⁴⁷ Para melhor identificação, serão atribuídas siglas às redes de ensino – Rede de Ensino de Educação Infantil: REI; Rede de Ensino Público Municipal: REPM; Rede de Ensino Público Estadual: REPE; Rede de Ensino Superior Particular: RESP e para Rede de Ensino Superior Público: RESPu.

⁴⁸ Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP).

Quadro 8 – Avenida Luiz Guaranha, 45b

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membro A	49	F	Negra	Ensino Médio Completo		REPE	Colégio Estadual Protásio Alves
Membro B	59	M	Negro	Ensino Médio Incompleto			
Membro C	11	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Cândido Portinari
Membro D	21	F	Negra	Ensino Médio Completo		RESPu	UFRGS
Total: 4							

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A família da Avenida Luiz Guaranha, 45b (Quadro 8) é composta por quatro membros, sendo três mulheres, de 49, 21 e 11 anos, respectivamente; e um homem de 59 anos, onde todos se declaram como negros. Sobre o grau de escolarização, temos duas mulheres com ensino médio completo; a criança cursando o ensino fundamental e o homem com ensino médio incompleto.

A rede de ensino é em sua maioria pública, destacando o Colégio Estadual Protásio Alves, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Quadro 9 – Avenida Luiz Guaranha, 05

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membro A	33	F	Negra	Ensino Médio Completo		RESP	Instituto Brasileiro de Formação (IBF)
Membro B	12	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Cândido Portinari
Membro C	7	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Cândido Portinari
Membro D	6	F	Negra	Jardim		REI	Instituição de Educação Infantil Lupicínio Rodrigues
Total: 4							

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Chegando ao Quadro 9 temos novamente uma família com quatro integrantes, sendo todas mulheres negras, de 33, 12, 7 e 6 anos, respectivamente. O grau de escolarização inclui

uma integrante da família com ensino médio completo, duas meninas cursando o ensino fundamental e a mais jovem frequentando o Jardim.

A rede de ensino que se destaca é a pública estadual, sendo as instituições citadas o Instituto Brasileiro de Formação (IBF), a Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari e a Instituição de Educação Infantil Lupicínio Rodrigues.

Quadro 10 – Avenida Luiz Guaranha, 08a

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	43	F	Negra	Ensino Médio incompleto		REPM	EMEM Emílio Meyer
Membro B	59	M	Negro	Ensino Médio Incompleto		REPM	
Total: 2							

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A família da Avenida Luiz Guaranha, 08a, representada no Quadro 10, é composta por dois integrantes, uma mulher e um homem, ambos negros. O ensino médio incompleto marca o grau de escolarização dos dois membros, sendo cursado na rede de ensino pública municipal.

A informação sobre o nome da instituição de ensino de um deles não foi informada. Quanto à mulher, a informação é que frequentou a Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer.

Quadro 11 – Avenida Luiz Guaranha, 08b

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membro A	23	M	Negro	Ensino Médio Completo		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Membro B	25	M	Negro	Ensino Médio Completo		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Total: 2							

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 11 tem em sua composição dois membros do sexo masculino, ambos negros, jovens, com idade de 23 e 25 anos, com ensino médio completo.

O Colégio Estadual Cel. Afonso Emílio Massot é o nome da escola onde concluíram seus estudos.

Quadro 12 – Avenida Luiz Guaranha, 14

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	43	F	Negra	Ensino Médio Incompleto		REPE	NEEJACP ⁴⁹ – Menino Deus
Membro B	21	M	Negro	Ensino Médio Incompleto	Jovens Monitores	REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Total: 2							

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na família da Avenida Luiz Guaranha, 14 (Quadro 12) integram duas pessoas, sendo uma mulher de 43 anos e um homem de 21 anos. Ambos são negros, tendo no seu grau de escolarização o ensino médio incompleto.

Fora da escolarização, o integrante de 21 anos destaca que frequentou o Curso de Formação de Jovens Monitores, anteriormente citado, em 2014. A rede de ensino que aparece é a pública estadual, sendo as instituições mencionadas o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP) e o Colégio Estadual Cel. Afonso Emílio Massot.

Quadro 13 – Avenida Luiz Guaranha, 15

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	28	F	Negra	Ensino Médio Incompleto		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Membra B	5	F	Negra	Jardim		REI	Instituição de Educação Infantil Lupicínio Rodrigues
Membro C	30	M	Negro	Ensino Fundamental Completo		REPE	EEEF Leopolda Barnewitz
Membro D	7	M	Negro	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Rio de Janeiro
Membra E	11	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Total: 5							

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

⁴⁹ Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP).

O Quadro 13, da Avenida Luiz Guaranha, 15, traz a família com cinco integrantes que tem em sua composição três mulheres, de 28, 11 e 5 anos de idade, e dois homens com idade de 30 e 7 anos, respectivamente. Todos os integrantes desta família são negros.

Quanto à escolarização temos uma integrante com ensino médio incompleto, um integrante com ensino fundamental completo e três crianças frequentando o ensino fundamental e o Jardim. A rede de ensino pública estadual é a que mais se destaca e o Colégio Estadual Cel. Afonso Emílio Massot, a Instituição de Educação Infantil Lupicínio Rodrigues, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Leopolda Barnewitz e Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro são as instituições de ensino citadas como escolas frequentadas, como pelas quais passaram.

Quadro 14 – Avenida Luiz Guaranha, 38

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	46	F	Negra	Não frequentou escola			
Membro B	56	M	Negro	Ensino Médio Completo		REP	
Membra C	18	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Cândido Portinari
Membra D	19	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Cândido Portinari
Membra E	9	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Rio de Janeiro
Total: 5							

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O Quadro 14 traz a família da Avenida Luiz Guaranha, 38, incluindo cinco integrantes, sendo quatro mulheres e um homem, sendo todas pessoas negras. No item escolarização, temos um caso em que a integrante não frequentou a escola, temos um integrante com ensino médio completo, duas jovens com ensino fundamental incompleto e a mais nova frequentando o ensino fundamental.

A rede de ensino pública estadual é a que predomina neste quadro, sendo a Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro citada duas vezes e uma menção à Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari.

Quadro 15 – Avenida Luiz Guaranha, 21a

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	48	F	Branca	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Leopolda Barnewitz
Membra B	21	F	Branca	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Leopolda Barnewitz
Membro C	46	M	Preto	Ensino Médio Completo		REPE	Colégio Estadual Protásio Alves
Total: 3							

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

São três pessoas que integram a família da Guaranha, 21a (Quadro 15), sendo duas mulheres e um homem. As duas mulheres são de cor branca e o homem se declara preto. No item escolarização se destacam as duas integrantes com ensino fundamental incompleto e o integrante com ensino médio completo.

A rede de ensino público estadual é a predominante e as escolas citadas são a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Leopolda Barnewitz e o Colégio Estadual Protásio Alves.

Quadro 16 – Avenida Luiz Guaranha, 21b

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	26	F	Branca			Não frequentou escola	
Membro B	30	M	Preto	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Leopolda Barnewitz
Total: 2							

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

No Quadro 16 estão incluídas duas pessoas, sendo uma integrante de cor branca e um homem de cor preta. No item escolarização apenas uma informação foi destacada. O integrante com ensino fundamental incompleto completado na rede de ensino pública estadual e uma integrante que não frequentou a escola.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Leopolda Barnewitz é a escola mencionada.

Quadro 17 – Avenida Luiz Guaranha, 27

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	90	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto		REP	
Membro B	52	M	Negro	Ensino Fundamental Completo		REPE	EEEF Leopolda Barnewitz
Membro C	69	M	Negro	Ensino Médio Incompleto		REPE	EEEF Cândido Portinari
Total: 3							

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A família da Avenida Luiz Guaranha, 27 (Quadro 17) é composta por três pessoas negras, sendo uma mulher e dois homens. Neste quadro é importante destacar que temos aqui a mulher mais velha da comunidade, com 90 anos.

A escolarização é definida como ensino fundamental incompleto, conforme destacado por dois membros e ensino médio completo por um integrante. A rede de ensino frequentada é a pública estadual, e as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental Leopolda Barnewitz e Cândido Portinari foram mencionadas.

Quadro 18 – Avenida Luiz Guaranha, 07

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	36	F	Negra	Ensino Médio Completo		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Membra B	44	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Cândido Portinari
Membro C	22	F	Negra	Ensino Médio Incompleto		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Total: 3							

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Fazem parte da família da Avenida Luiz Guaranha, 07 (Quadro 18), três mulheres negras, de 36, 44 e 22 anos, respectivamente. No ponto escolarização destacam-se o ensino médio completo, ensino médio incompleto e ensino fundamental incompleto.

A rede de ensino pública estadual é sublinhada e as Escolas Estaduais Emílio Massot e Cândido Portinari tem destaque.

Quadro 19 – Avenida Luiz Guaranha, 109

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	20	F	Negra	Ensino Fundamental Incompleto	Jovens Monitores	REPE	EEEF Leopolda Barnewitz
Membro B	32	M	Negro	Ensino Médio Incompleto		REPE	Colégio Estadual Protásio Alves
Total: 2							

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A família da Luiz Guaranha, 109 (Quadro 19) tem em sua composição duas pessoas negras, sendo uma mulher e um homem. O item escolarização é marcado pelo ensino fundamental incompleto e o ensino médio incompleto.

Fora da escolarização, uma integrante ressalta sua participação no Curso de Formação de Jovens Monitores. A rede de ensino pública estadual foi a frequentada por ambos e as escolas estaduais destacadas são a Leopolda Barnewitz e Protásio Alves.

Quadro 20 – Avenida Luiz Guaranha, 20

Membro(a)	Idade	Sexo	Cor/raça/ Etnia	Escolarização	Curso fora da escolarização	Os que ainda estudam, em qual instituição	Qual nome da escola ou universidade?
Responsável: Membra A	59	F	Negra	Ensino Médio Incompleto		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Membro B	37	M	Negro	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEF Leopolda Barnewitz
Membro C	21	F	Negra	Ensino Médio Incompleto		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Membro D	12	M	Negro	Ensino Fundamental Incompleto		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Membra E	19	F	Negra	Ensino Médio Completo		REPE	EEEM Cel. Emílio Massot
Total: 5							

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Ao final, se alcança o Quadro 20, da família da Luiz Guaranha 20, composta por cinco pessoas, sendo três mulheres negras e dois homens negros. Todos os integrantes são pessoas negras. A escolarização é composta por uma integrante com ensino médio completo, dois

integrantes com ensino médio incompleto e um integrante com ensino fundamental incompleto.

Fora da escolarização não há nenhum curso ou outra atividade mencionada. A rede de ensino pública estadual é a mais frequentada por essa família e as escolas acentuadas são as Escolas Estaduais Emílio Massot e Leopolda Barnewitz.

A intenção de descrever características de parte da comunidade foi com o objetivo de conhecermos melhor sobre ela, principalmente quanto à escolarização dos moradores, elencando a rede de ensino frequentada por eles, como as escolas por onde estudam e estudaram. Infelizmente, não foi possível abranger ainda mais famílias. Então, para buscar uma proximidade mais intensa através de uma prática vivente de pesquisa, que não pôde ser constituída em toda sua plenitude, as descrições a seguir são, de certa forma, uma exposição dos contornos possibilitados do envolvimento com a comunidade.

Tendo em vista o observado, destes 52 moradores(as) que contribuíram para o arranjo deste mapeamento, constam 2 (dois) moradores frequentando a educação infantil; 2 (dois) moradores com ensino fundamental completo; 19 (dezenove) moradores com ensino fundamental incompleto; 13 (treze) moradores com ensino médio completo; 13 (treze) com ensino médio incompleto; 1 (um) morador com ensino superior incompleto e constam 2 (duas) moradoras que informam não terem frequentado a escola. Numa faixa etária que estipulei dos 11 aos 21 anos, constatei 8 (oito) jovens descritos no item ensino fundamental incompleto. Destaca-se a utilização dos serviços de modalidade Educação de Jovens e Adultos. 4 (quatro) jovens descritos no item ensino médio completo e 3 (jovens) descritos no item ensino médio incompleto. O que chama mais atenção nesta constatação é que, dos 8 (oito) jovens elencados na faixa etária em destaque, apenas 3 (três) deles estão em curso nesta modalidade, conforme a idade prevista. Em uma das falas da jovem entrevistada sobre a escolarização de moradores da Comunidade do Areal, ela salienta:

Isso que eu ia te dizer [...] É mais ou menos, não passa do ensino médio [...] É fundamental incompleto, a maioria [...] Fundamental incompleto. (Entrevistada A, 2020).

Aos mais jovens do Quilombo, acredito que essa margem, apesar de circunscrita ao número dos participantes da pesquisa, indica a necessidade de um olhar mais atento do poder público. Atenção que é legitimada pelos direitos acalentados entre os afro-brasileiros. A educação e o acesso à escolarização estão no ponto central para os povos quilombolas alcançarem a emancipação. Igualmente, estes dados confluem com os estatísticos que mostram que os jovens na idade de escolarização do Ensino Médio ainda estão retidos no

Ensino Fundamental. Tema que pode ser de bastante relevância em um estudo posterior é sobre evasão escolar e repetência dos estudantes quilombolas. Há necessidade de um olhar atento na busca por alternativas para enfrentar os altos índices de reprovação e evasão escolares, bem como estudos e políticas públicas aliadas a construir uma escola menos seletiva e excludente. Contudo, não apenas a partir de dados quantificáveis ou dedutivos. É importante analisá-los e munir-se de um aparato crítico, como dentro de uma perspectiva que leve em conta a História e a Sociologia, como bem destacado pela pesquisadora Natália de Lacerda Gil (2019). É preciso compreender o que os números estão apontando e isso é um dos grandes desafios para educadores, gestores e especialistas (GIL, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola compreendem a Educação Básica em suas etapas e modalidades, incluindo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio (BRASIL, 2012b), mas a educação também existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra (BRANDÃO, 1981). O mesmo autor enfatiza que a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, “[...] os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser” (BRANDÃO, 1981, p. 6).

A EEQ está prevista para ser ofertada por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. Mas a ação pedagógica, aquela que envolve o dinamismo em que concebemos os mais diversos saberes e suas nuances, não se encerra na escola, é conduzida pela sociedade, no passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, em suas práticas sociais. Mesmo que se parta de uma concepção dos saberes oriundos da comunidade, é oportuno identificar os espaços de ensino por onde circularam os corpos sociais que dão vida ao Areal.

Das escolas que atendem à comunidade quilombola do Quilombo do Areal em Porto Alegre, em concordância com as informações recebidas da Assessoria de Educação das Relações Étnicas, vinculada à Divisão de Diversidade e Programas Especiais da Secretaria Estadual de Educação, identifiquei que todas elas são visualizadas nas descrições presentes no mapeamento realizado. Contudo, outras três instituições de ensino foram citadas no instrumento, que destaco no Quadro 21, juntamente à informação disponibilizada pela Assessoria de Educação das Relações Étnicas.

	Nome das Escolas	Cursos ofertados	Endereço	Observação
1	Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari	Ensino Fundamental. EJA – Ensino Fundamental	Rua Múcio Teixeira, 252 - Menino Deus	Informação emitida pela Assessoria de Educação das Relações Étnicas
2	Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP)		Rua Coronel André Belo, 705 - Menino Deus	Informação emitida pela Assessoria de Educação das Relações Étnicas
3	Colégio Estadual Protásio Alves	Ensino Médio Integrado Regular. Ensino Médio Regular. Curso de Administração. Curso de Contabilidade. Curso de Informática.	Av. Ipiranga, 1090 - Azenha	Informação emitida pela Assessoria de Educação das Relações Étnicas
4	Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Leopolda Barnewitz	Ensino Fundamental	Rua João Alfredo, 443 - Cidade Baixa	Informação emitida pela Assessoria de Educação das Relações Étnicas
5	Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot	Ensino Fundamental. Ensino Médio. Técnico em Contabilidade.	Rua José Honorato Santos, 101 - Azenha	Informação emitida pela Assessoria de Educação das Relações Étnicas
6	Instituição de Educação Infantil Lupicínio Rodrigues	Educação Infantil.	Rua Alm. Álvaro Alberto da Mota e Silva, 200 - Menino Deus	Informação coletada no Mapeamento
7	Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro	Ensino Fundamental	Rua Gen. Lima e Silva, 400 - Cidade Baixa	Informação coletada no Mapeamento
8	Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer	Educação Infantil. Ensino Fundamental. Ensino Médio.	Av. Niterói, 472 - Medianeira	Informação coletada no Mapeamento

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A informação das escolas que atendem a Comunidade do Areal foi cedida pela Assessora de Educação das Relações Étnicas,⁵⁰ por meio de uma visita presencial à Secretaria Estadual de Educação, em julho de 2019, como já mencionado em outro momento nesta dissertação.

Das instituições de ensino presentes no Quadro 21, a mais citada foi o Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot, com quatorze menções, seguida da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Leopolda Barnewitz, com oito menções. Logo, seguindo com Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari, com sete menções; Colégio

⁵⁰ Lúcia Regina Brito Pereira é a Assessora de Educação das Relações Étnicas.

Estadual Protásio Alves, com quatro menções; NEEJACP, Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro e Instituição de Educação Infantil Lupicínio Rodrigues, com duas menções cada. Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer e das instituições de ensino superior UFRGS, Ulbra, Anhanguera Educacional e IBF aparecem em uma cada.

O Colégio Estadual Emílio Massot tem seu endereço no bairro Azenha, porém é de localização próxima ao Quilombo do Areal, possibilitando ir a pé e consumindo em torno de 10 a 15 minutos neste deslocamento. Poderia destacar aqui que a localização atual desta escola remete-se bem ao local onde ficava a antiga Ilhota. A maioria dos moradores que aceitaram responder ao mapeamento cursam o ensino médio nesta instituição de ensino. E é justamente nessa escola que encontramos alguns avanços na perspectiva do acolhimento da EEQ. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Leopolda Barnewitz está localizada no bairro Cidade Baixa e também é uma escola próxima do Quilombo, não consumindo mais do que 10 minutos a pé. Lembro que a Comunidade do Areal se encontra no bairro Menino Deus, mas bem-posicionada entre os dois bairros. Até o final do ano de 2017, a EEEF Leopolda ofertava a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Fundamental, sendo retirada da escola em virtude do desmonte das escolas públicas emplacado pelo governador do estado à época, o sr. José Ivo Sartori. Inclusive, a escola foi ameaçada de fechamento, não realizado devido à intensa mobilização da comunidade escolar. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari, que também oferta a EJA, é a escola mais próxima do Quilombo do Areal, calculando-se em torno de 5 a 10 minutos caminhando. Ressalto a modalidade de educação de jovens e adultos porque no rol dos quadros anteriores temos vários membros das famílias que cursam ou que cursaram o ensino fundamental, não o completando; no caso, os que possuem mais de 18 anos. Muitas vezes essa modalidade é uma das maneiras de concluírem seus estudos de acordo com suas possibilidades e realidades de vida. Da mesma forma, tem-se o NEEJACP, núcleo que permite darem andamento e concluírem seus estudos através da EJA, com localização bem acessível ao Areal.

No Colégio Estadual Protásio Alves tem-se quatro moradores do Areal cursando o ensino médio. A escola localizada no bairro Azenha possui em torno da mesma distância que a do Colégio Estadual Emílio Massot. São escolas muito próximas e com semelhanças na oferta de cursos. São duas instituições de ensino que oportunizam a formação em cursos da área de educação profissional. Mesmo que não tenha ocorrido menção a cursos da educação profissional no instrumento de mapeamento, é um ponto muito importante para se levar em consideração. Além disso, a modalidade de educação profissional e tecnológica é

compreendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b).

Tiveram-se duas menções à Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro, que tem seu endereço no bairro Cidade Baixa. Mesmo que o Quilombo esteja bem-posicionado entre os bairros Menino Deus e Cidade Baixa, pode-se considerar essa escola um pouco mais distante do Areal, desconsiderando a mesma estar localizada no entorno, porém, possibilitando uma caminhada até lá, não passando de 20 minutos. Quanto à educação infantil, duas menções foram observadas. A Instituição de Educação Profissional Lupicínio Rodrigues, localizada no bairro Menino Deus, não faz parte da rede de ensino pública municipal, nem estadual. É uma instituição de ensino, pode-se dizer, que está no caminho para quem está se dirigindo às escolas Emílio Massot e Protásio Alves. A dúvida quanto à rede a qual pertence a instituição fez com que eu fosse atrás da informação. Eu não tinha conhecimento desta escola, não tinha conhecimento deste nome. Falo isso devido minha trajetória neste percurso de pesquisa ser oriunda desde os trabalhos de conclusão na graduação em História e na Especialização em Ensino da Geografia e da História. Ao primeiro olhar, inferi que fosse pertencente à rede municipal de ensino, mas focando mais no local, verifiquei que a mantenedora da Instituição de Educação Infantil é a Comunidade Evangélica de Porto Alegre (CEPA), que tem a mesma como uma de suas unidades sociais. A CEPA tem o trabalho com crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade e tem o reconhecimento das comunidades em que estão localizadas, do governo com quem mantém parcerias de cooperação para a execução de políticas públicas. A unidade fica localizada bem em frente ao Ginásio Tesourinha e ao lado do conjunto residencial da Vila Lupicínio Rodrigues.

Não menos importantes são as instituições citadas ao menos uma vez. São elas: Escola de Ensino Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, localizada no Bairro Medianeira e as instituições de ensino superior UFRGS, Ulbra, Anhanguera Educacional e IBF. A Escola Emílio Meyer é uma das poucas escolas em Porto Alegre da rede municipal que oferece ensino médio. A integrante da família citou “Emílio”, mas avisou que não se tratava do Emílio Massot e sim de uma escola municipal, mas não lembrava o nome completo da instituição. Eu deixei esse destaque para “Emílio” e, a partir de consulta na internet, constatei que seria o Emílio Meyer. Essa escola é a mais distante citada, portanto, recomendável o uso de transporte público ou ida de carro. Mesmo que a menção seja referente a alguém que já estudou há anos lá, as informações de proximidade e distância que faço aqui são para que sirvam de orientação geográfica dos lugares.

As citações às instituições de ensino superior são um elemento importante a analisar para entendermos como está sendo o acesso à graduação daqueles jovens que estão saindo do ensino médio, como os mais velhos que decidem cursar o ensino superior com a idade que definam como possível e oportuna. Mesmo que o recorte inscrito no mapeamento não represente o todo do Quilombo do Areal, é relevante acentuar, como exemplo, a jovem quilombola que acessou a universidade pública federal, que é de conhecimento geral um dos processos seletivos de maior concorrência do Estado. Além do mais, serve para refletirmos sobre o estudo das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro, caracterizadas pela inclusão de estudantes negros, de baixa renda, oriundos de escolas públicas, indígenas e quilombolas. As ações afirmativas têm potencial para promover a diversidade social e étnico-racial da universidade. Por isso, é fundamental analisar se as reservas de vagas estão garantindo a inclusão de quilombolas e indígenas de forma satisfatória.

4.2.1 O confluir e o envolver-se: a força das jovens quilombolas

“Os jovens são a vanguarda, nós somos a retaguarda.” (NÊGO BISPO, 2021)⁵¹

Inspirei essa escrita na referência estabelecida por Antônio Bispo dos Santos (2015), quanto aos mais velhos e mais velhas, a “geração avó” e seu envolvimento com os jovens, estabelecendo um compartilhamento de saberes, um acompanhamento, numa perspectiva quilombista (NASCIMENTO, 2019), buscando compreender os dilemas vividos por jovens de uma comunidade urbana – o Quilombo Areal da Baronesa, que são ensinados pelos mais velhos de uma determinada maneira, porém encontram nas escolas outras propostas de ensino, que impactam suas trajetórias. No caminho da comunidade até a escola são atravessados territórios espaciais e simbólicos. Sobre esse percurso ou travessia tentei refletir, a partir da escuta de um grupo organizado e denominado Influência Jovem.

O que se aprende na comunidade, com os mais velhos, numa perspectiva de ensinar saberes quilombolas? O que se aprende na escola, com os colegas e os professores, na qualidade de saberes ensinados a partir de um modelo eurocentrado? Que *confluências* e *transfluências* observamos nessas aprendizagens distintas? É neste espaço que entram os três jovens que aceitaram o convite para participar desta entrevista compreensiva através da

⁵¹ Extraída da conversa do “Ciclo outras economias: cosmologias do dinheiro”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ueQAV_4fWbY&t=3033s.

plataforma virtual do *Jitsi Meet*. E é uma amostra representativa por trazer jovens fundadores da iniciativa Influência Jovem, que destaco nesta seção.

Deparei-me com a informação desta iniciativa ainda em 2019, ainda quando estava trabalhando no projeto de dissertação com fins de qualificação. Não havia previsão de qualquer entrevista, apenas aproximação com a ação iniciada pelos jovens, com atividades que ocorriam na Associação Comunitária e Cultural do Quilombo do Areal. Participei de algumas atividades e tirei algumas fotos.

Parti do foco nas singularidades das culturas juvenis experimentadas no Areal. A premissa de que todos nós nos construímos como sujeitos na interação com os demais faz com que optemos pela abordagem nas relações intergeracionais vividas pelos jovens em questão. Uma especificidade do grupo em análise refere-se ao fato de que tais jovens não estudam e não estudaram numa escola quilombola, situada em sua comunidade. Porto Alegre possui mais de sete comunidades quilombolas e nenhuma escola, como já destacado. Assim, os jovens estudam em escolas próximas dos territórios em que vivem. Ou se deslocam para longe, conforme as decisões do grupo a que pertencem.

Sabe-se que, para uma instituição de ensino ser reconhecida como escola quilombola, é preciso estar dentro de um território quilombola já reconhecido e fazer o processo de cadastro na Secretaria de Educação do Município. A Secretaria realiza o cadastramento da escola junto ao Ministério de Educação. Se a comunidade não possui uma escola em seu território, as escolas que atendem suas crianças e jovens (fora do território da comunidade) são igualmente passíveis de implementar ou se beneficiar das políticas públicas para elas construídas. Como isso é vivido pelos jovens com os quais dialogamos em processos colaborativos de pesquisa?

As comunidades quilombolas, assim como as indígenas, são compreendidas como tradicionais, na qualidade de guardiãs de práticas e de saberes próprios, transmitidos principalmente pela oralidade e pela convivência entre mais jovens e mais velhos. Embora esses conceitos de ciclos da vida (infância, juventude, adulez e velhice) sejam eurocentrados e de pouca conexão com perspectivas ameríndias e africanas ou afro-brasileiras, serão referenciados como premissa de diálogo e na busca das distinções necessárias na vida das jovens com quem convivemos na pesquisa, condicionadas ainda pela vida estabelecida em contexto de urbanidade.

Constituir-se como jovem quilombola pode estar relacionado ao fato de crescer em contato com a referência do jeito de viver dos ancestrais. Portanto, o diálogo com *os mais velhos*, termo afetoso bastante utilizado nessas comunidades, é condicionante imprescindível

nas aprendizagens de vida. A epígrafe que introduz a escrita desta seção tem relação com essa afirmação. A menção que Antônio Bispo dos Santos faz aos seus mestres e mestras quilombolas é de reconhecimento, de gratidão aos saberes alicerçados nos modos e significados de ver e viver a vida adquiridos, traduzidos e relatados por Bispo (SANTOS, 2015). A escrita de Bispo é, assim, moldada por narrativas em que o saber não é privatizado e sim compartilhado. Saberes, como ele ressalta, orgânicos, amplos, misturados, plurais. Um saber vivo. Portanto, quando fazemos referência aos mais velhos, agrega-se um valor tamanho aos saberes traduzidos difícil de dimensionar, pela partilha e respeito herdados e que serão perpetuados.

Relações intergeracionais expressam a diversidade na relação entre diferentes grupos com experiências de vida distintas, relacionadas ao tempo. Nas práticas escolares, as relações intergeracionais são marcadas pela ideia de autoridade hierárquica superior e de disciplina, o que dificulta sua compreensão como possibilidade de troca de saberes. As relações intergeracionais sofrem transformações e é justamente no mundo contemporâneo que se observam as mudanças mais expressivas na forma como se relacionam distintos grupos nessa perspectiva. Diferentes sociedades escolheram idealizar ou menosprezar determinados períodos da vida. A valorização da juventude, como referência de melhor fase da existência humana e um conseqüente desejo de prolongamento dessa experiência nas trajetórias sociais e individuais, é própria das sociedades coloniais e capitalistas. Já o enaltecimento dos mais velhos e das crianças pode ser observado nas sociedades tradicionais quilombolas e indígenas.

A partir da escuta de três jovens quilombolas,⁵² pertencentes ao grupo Influência Jovem,⁵³ numa metodologia de entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), novos modos de compartilhamento de experiências e vivências em suas instituições escolares. As falas compartilhadas nas entrevistas ajudaram a observar como os processos de confluência e transfluência, conceitos consagrados por Antônio Bispo dos Santos, operam na vida dessas comunidades e desses jovens. Vejamos a definição desses conceitos nas palavras de Nêgo Bispo:

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se junta se mistura, ou seja, nada é igual.

⁵² Três jovens foram entrevistados, em face ao desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. Para melhor organização e para permitir o anonimato, serão identificados como Entrevistada A, Entrevistado B e Entrevistada C, respectivamente. Para entrar em harmonia com os pensamentos de Nêgo Bispo, falarei algumas vezes em “conversa”, termo que este privilegia bem mais do que o termo entrevista.

⁵³ O grupo Influência Jovem está no Facebook, através da página: <https://www.facebook.com/influenciajovem.areal>.

Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas. Transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta. Por assim ser, a transfluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monoteísta. É a partir dessas leis que se geram os grandes debates entre a realidade e a aparência, ou seja, entre o que é orgânico e o que é sintético. (SANTOS, 2015, p. 89).

Nêgo Bispo trabalha bastante com as significações da periferia e suas representações. Embora mencionemos aqui “significações”, Bispo não coloca sua comunidade num contexto de periferia, mas, sim, como povos contra colonialistas. Nêgo Bispo, em *Significações da periferia* (2019), entende que entre esses povos há trajetórias com composição diferente, havendo um enfrentamento. E, dentro do contra colonialismo, existem as confluências, o confluir, em que os povos vão se encontrando, num processo cíclico, fortalecendo o sentido de comunidade.

Então a nossa criação aqui, ela não foi turbulenta, foi uma criação muito boa, a gente sempre foi muito livre pra brincar, pra zoar, pra crescer junto das pessoas, a gente já cresceu tendo nossa mente que a gente sempre tinha que ajudar. A nossa comunidade, nesse quesito, sempre foi muito unida, entendeu?! Qualquer problema que acontece dentro de casa a gente ia, a gente ajudava as crianças que eram menor que a gente, as crianças que se machucava gente ia levar até a mãe... Entende? A nossa criação aqui fez que a gente crescesse um pouco mais acolhedor, mais preocupado também. (Entrevistada A, 2020).

Me contempla. É,... não tem muito que falar. (Entrevistado B, 2020).

Já os colonialistas não confluem com ninguém, “ele influi” (SIGNIFICAÇÕES da periferia, 2019). O processo colonialista acaba executando um processo de influência. Compreendemos que a experiência da comunidade do Areal da Baronesa está no contexto das diferenciações entre os povos contra colonialistas, capazes de confluir e se fortalecer internamente e externamente. Acerca da vivência no Areal, os jovens explicitam:

A gente era muito desligado na questão da nossa cultura enquanto pessoas negras. (Entrevistada A e Entrevistado B, 2020).

A gente nunca foi ligado a essa questão de ser quilombola, a gente nunca deu a entender o que era ser um quilombola. (Entrevistada A e Entrevistado B, 2020).

Demorou muito, caiu a nossa ficha agora. (Entrevistada A, 2020).

Sim. (Entrevistado B, 2020).

O comunitarismo, lido a partir de Antônio Bispo dos Santos (2015), destaca-se como uma pedagogia ensinada pelos mais velhos às gerações jovens quilombolas. Essa afirmação desvela que o processo de conhecimento de si mesmo e da comunidade quilombola é algo que sofre influências internas e externas. Externamente a escola é descrita como espaço desvinculado da comunidade, especialmente nas experiências de Educação Infantil e Ensino

Fundamental. Durante a conversa, a Entrevistada A, o Entrevistado B e a Entrevistada C ressaltam que suas visões sobre morar no quilombo urbano foram se modificando a partir do processo do reconhecimento de sua entrada na juventude e no Ensino Médio, no caso da Entrevistada A e o Entrevistado B. Esses destacam que a convivência com pessoas brancas no Ensino Fundamental foi impactante. A Entrevistada C está vinculada ao Ensino Fundamental. Vejamos suas falas:

Entrei no 9º ano no Colégio Emílio.⁵⁴ (Entrevistada A, 2020).

Eu entrei no 7º ano. (Entrevistado B, 2020).

Olha, já faz muito tempo eu lembro de algumas coisas... eu estudei no Leopolda Barnewitz, eu gostava porque eu fazia aquele como que se chama Educa Mais... Eu fiz o EJA. Depois eu fiz NEJA, depois que eu fiz 16 anos eu fui para o EJA eu acho que é Educa mais ou aprendi mais era bem legal a gente fazia várias atividades, depois eu fiz 16 fui para EJA e aí eu fui para o Cândido. (Entrevistada C, 2021).

A Entrevistada C ainda complementa:

E aí eu fiquei no Cândido um bom tempo e eu engravidei né... E aí eu fui durante um tempo, até os sete meses, eu estava indo para escola, aí mais para o final eu saí. Estudei um pouco em casa, e daí é aquele ou tu estuda, trabalha ou cuida, daí eu preferi ir trabalhar porque eu tinha me separado. Depois de dois anos eu voltei com o pai da minha filha que eu tô com ele até hoje mas daí é aquela coisa mas tem a questão de renda. (Entrevistada C, 2021).

A gravidez ou a continuidade do processo de geração de nova vida impacta a construção da trajetória de um jovem em idade escolar, assim como tem um significado distinto na comunidade quilombola. Não aprofundarei essa observação, pois o foco da dissertação é a relação com a escola e, nesta perspectiva analítica, destaco que a jovem parou de estudar para cuidar de sua filha e trabalhar. A escola, na intersecção de gênero, raça e classe, acaba não sendo prioridade.

Ao contar um pouco sobre sua vida na escola, a Entrevistada A e o Entrevistado B ressaltam a importância em suas vidas que foi a mudança para o Colégio Emílio Massot, no ensino médio. A Entrevistada C interrompeu seus estudos no ensino fundamental devido sua gravidez e a preocupação em ingressar no mercado de trabalho para contribuir com a renda em sua casa. Foram realidades distintas que se colocaram a frente dos três.

Desde ali, até chegar no médio a gente não se ligava muito nessas questões, enfim... Depois que a gente entrou no médio, a pegada começou a ser outra... Os professores começaram a nos induzir a ler mais, a pesquisar mais, entendeu!?! (Entrevistada A, 2020).

⁵⁴ “Emílio” se refere ao Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot, localizado em bairro próximo da comunidade quilombola.

O Emílio foi marcante pra minha militância... Ah, com relação a muita coisa, né. Me fez crescer muito como pessoa. (Entrevistada A, 2020).

Isso. (Entrevistado B, 2020).

Quando eu entrei no Emilio Massot eu era tipo, eu era totalmente diferente do que eu sou agora, né... Daí eu entrei aos poucos eu fui criando confiança com professores, fui me adaptando, foi criando um vínculo, uma amizade, né... Assim como a Entrevistada A falou, como ela cresceu pessoalmente eu também cresci bastante pessoalmente, aprendi muitas coisas fora do contexto escolar, sabe? (Entrevistado B, 2020).

Acredito que um pouco dessa militância que a gente tem em várias lutas que a gente tenta militar um pouco veio muito por causa do Emílio, entendeu?! De ver a garra dos professores, dos alunos que estavam antes da gente tudo, sabe... (Entrevistada A e Entrevistado B, 2020).

Até o 1º ano do ensino médio eu não dizia que era quilombola, que morava num quilombo, entende?! Aí do segundo pro terceiro, muita coisa mudou sabe, acredito... Quando eu falo que o Emílio me mudou muito, eu falo disso, foi uma das questões que ele me ajudou bastante. (Entrevistada A, 2020).

Aqui está um ponto diferencial de minha descoberta na pesquisa empírica e ela se refere ao aporte positivo de uma escola que se desestabiliza a partir da EEQ e que acaba buscando saber dos jovens, da sua história, assim como ensina a valorizar a história e cultura negra e quilombola. Os Entrevistados A e B foram bem sucintos e objetivos quando perguntados sobre sua relação com o Quilombo do Areal. A Entrevistada C ficou muito à vontade lembrando quando a questionavam onde ela morava, mas não levantavam qualquer questão quanto ao fato dela ser quilombola. A curiosidade de saberem sua localização, como onde é na “Cidade Baixa”. Isso deve-se ao bairro ser reconhecidamente boêmio, de muitos bares, muito frequentado por jovens. Não passava pela cabeça de seus colegas existir um quilombo por ali. O que pesa muito é o fato dele ser localizado dentro de um contexto urbano e remexer no imaginário social, em que impera que essas comunidades existam apenas em contextos rurais.

A partir das falas identifiquei uma “confluência de experiências” (SANTOS, 2015, p. 91) que se expressa em mudanças no autoconhecimento e no reconhecimento da comunidade a que pertencem, resultantes de saberes compartilhados em suas relações cotidianas dentro e fora do quilombo.

A gente sempre soube que nosso quilombo era importante, a gente via a mãe em reunião, sempre, sempre, sempre... Só que saber da história... acho que a gente era muito desligado nessa questão, assim, da nossa cultura enquanto pessoas negras... porque parte da nossa vida a gente conviveu com branco, no ensino fundamental, quando a gente entrou, a gente já tava grande, a gente foi pro Emílio... Eu entrei no nono... E tu, Entrevistado B? (Entrevistada A, 2021).

Eu entrei no sétimo. (Entrevistado B, 2020).

Eu não vivenciei situação de racismo ou discriminação por ser quilombola na escola. (Entrevistada C, 2021).

[...]

Não... não... não, era bem também oito ou oitenta. (Entrevistada C, 2021).

Nêgo Bispo afirma que a mais importante confluência é a confluência dos saberes (SIGNIFICAÇÕES da periferia, 2019). Os jovens vão assimilando as informações e conhecimentos diante das experiências que vão consolidando acerca da importância histórica do território em que vivem. Como a Entrevistada A destacou, complementada pelo Entrevistado B, os olhares sobre sua própria cultura foram transcendendo. É um processo cíclico, um processo que vai sendo estimulado por diversos fatores, frutos das experiências vividas e compartilhadas. Com isso, chegou-se ao conceito de transfluência, que é a força que ocupa esses “lugares vazios” (SIGNIFICAÇÕES da periferia, 2019), fortalecendo essas identidades, transfluindo, ou, como Nêgo Bispo acima menciona, regendo as relações de transformação, que ensina, se mistura, se pluraliza (SANTOS, 2015). Portanto, um momento no qual é enaltecida a força que nos move, um momento de autoafirmação, empoderamento. Com o empoderamento e olhares mais sensíveis quanto ao protagonismo jovem quilombola, surge o projeto Influência Jovem, criado em 16 de maio de 2019, tendo como objetivo

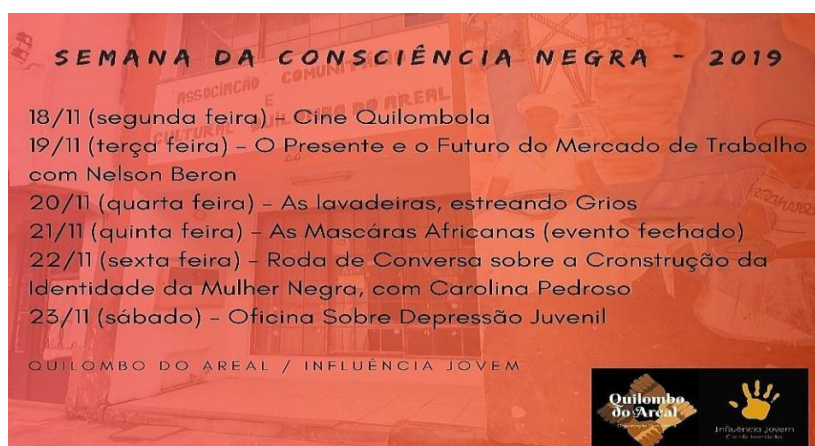
[...] reunir crianças e adolescentes, pois os moradores têm uma visão distorcida do que se espera sobre a união, o reconhecimento e lutas. O grupo também chama a atenção dos jovens de dentro da comunidade para a necessidade de buscar e conseguir melhorias para eles mesmos e desenvolve várias atividades na comunidade. (MARTINS, 2019, p. 82).

A missão do Influência Jovem é fazer da Comunidade do Quilombo do Areal uma comunidade unida e feliz. Um outro projeto conjunto à iniciativa jovem é a Biblioteca Comunitária, a Afroteca, que me comprometi a conhecer em 2020, mas não foi possível, já que ela se manteve fechada. A Afroteca tem como intuito trabalhar com as crianças, jovens e adolescentes assuntos referentes àquela comunidade quilombola, através da leitura, cultura e interação com a Associação. Esse projeto da biblioteca comunitária foi pensando pelo grupo, depois de ter uma visão de que as crianças e jovens, principalmente, estão meio dispersos dentro do Quilombo onde residem. Por isso, a Afroteca foi pensada com todo o carinho, como exaltado pelo Entrevistado B (2020), para que essa dispersão se transformasse em algo produtivo e acrescentasse futuramente dentro da comunidade.

Entre as atividades da iniciativa Influência Jovem estão o Areal Quentinho, o Cine Quilombola, atração da Semana de Consciência Negra de 2019 (Figura 9) e Dia da Beleza. Devido à pandemia do novo coronavírus, desde março de 2020, as atividades do Influência Jovem foram suspensas, o que impediu a comemoração pelo primeiro aniversário da

existência do projeto, criado e desenvolvido pelos próprios jovens do Quilombo, incluídos os três entrevistados, e mais alguns de fora da comunidade.

Figura 9 – Divulgação da Semana da Consciência Negra – 2019



Fonte: Página Facebook Influência Jovem (2019).⁵⁵

Perguntei sobre quem teve a ideia, qual era o foco, e qual era público-alvo da iniciativa, no que a Entrevistada A respondeu:

Eu que fundei, mais uma menina junto comigo da comunidade. (Entrevistada A, 2020).

Então o Influência fez um ano no 16 de maio, ele é muito recente, ele atuou 2019 inteiro, 2020 por conta da pandemia a gente pediu pra encerrar durante o ano todo, todas as atividades mesmo que em setembro 'Ah, passou a pandemia, tá liberado pra voltar as atividades...' A gente não vai reativar, a gente vai ficar só resolvendo muitos problemas burocráticos que a gente tem ainda pra resolver. Então, a gente tava em um projeto do TRF... TRT que eles fizeram um livro, sobre memórias de trabalho... (Entrevistada A, 2020).

[...]

Memórias de trabalho e não trabalho quilombola. (Entrevistado B, 2020).

Tu tinha perguntado do nosso público, as crianças, a gente trabalha muito, muito, muito com as crianças. (Entrevistada A, 2020).

O livro a que se referem é *Memórias de trabalho e não trabalho quilombola*, de realização do Memorial da Justiça do Trabalho do Estado do Rio Grande do Sul, sob organização de Márcio Meireles Martins. Foi lançado na Feira do Livro de Porto Alegre, no ano de 2019, e envolveu vários jovens, como protagonistas centrais, dos sete quilombos urbanos de Porto Alegre certificados pela Fundação Cultural Palmares, sendo que muitos destes autografaram o livro no dia do seu lançamento. Estiveram presentes na construção

⁵⁵ Publicação de 17/11/2019.

deste livro professores de escolas que atendem os sete quilombos urbanos e movimentos sociais.

Os entrevistados A e B destacaram que o interesse em viabilizar esse projeto surgiu quando estes verificaram, durante os meses que antecederam a preparação do livro, que outras comunidades quilombolas urbanas tinham seus jovens organizados. Segundo os dois:

Então, a gente foi na primeira reunião de abertura... O Quilombo dos Machados fizeram capoeira e tudo... A gente viu que todas as comunidades estavam relativamente bem organizadas, e a gente não... Eles tinham identificação, tinham camisetas, eles tinham algo neles que diziam que eles eram pertencentes àquela comunidade quilombola, e a gente não, entende? Aí a gente começou a arquitetar uma forma da gente se meter nesse meio mais com os jovens, por isso o nome Influência Jovem. (Entrevistada A, 2020).

De primeira a ideia era trazer todos os jovens da comunidade pra eles entrarem nessa militância com a gente, o que não rolou. (Entrevistado B, 2020).

Na comunidade [hoje] a gente tem eu o [Entrevistado B] de jovens e a [Entrevistada C], três jovens da comunidade, o resto são tudo de fora... Hoje a gente tem quinze participantes que trabalham com a gente e durante esse um ano as nossas ideias mudaram várias e várias vezes porque não tinha como a gente incluir a comunidade neste processo (Entrevistada A, 2020).

Questionei sobre os participantes do Influência Jovem, queria saber mais, principalmente sobre estes de fora que a Entrevistada A mencionou, e sobre quantos realmente da comunidade participam e se recebem ajuda de alguma instituição ou entidade.

Da comunidade são três [que participam]. (Entrevistada A, 2020).

[Ajuda] não, nada. A gente faz tudo por conta própria desde o evento que a gente faz, o certificado a gente tem muito a ajuda do Bira da Iacoreq. (Entrevistado B, 2020).

[...]

Hoje [o Bira] nos ajuda muito em eventos, no evento da Beleza Afro do ano passado que foi nosso primeiro evento grande, ele nos deu os certificados, ele com o Michel da Conceição nos deram o certificado. Ele nos ajudou também no Natal que foi a nossa segunda festa mais grande, maior... E alguns apoiadores que vem a nossa página e que querem doar alguma coisa, só assim, mas instituição não (Entrevistada A, 2020).

As entrevistadas A e C mencionam algo que consideraram uma ação “Bem legal” realizada nos meses finais de 2019, não sabendo me informar o mês exato. A fundadora do Influência Jovem esteve visitando a sede do Sistema Nacional de Emprego (Sine) de Porto Alegre, e a conversa versou sobre a possibilidade da presença do Sistema na comunidade, levando informações sobre cadastros, ingresso no mercado de trabalho e o oferecimento de cursos de qualificação para os moradores.

Retomando Antonio Bispo dos Santos, o mesmo considera o quilombo como local de fronteira, um espaço de diálogo, onde não há limite (SIGNIFICAÇÕES da periferia, 2019). Deste modo, do ponto de vista de que quilombos são organizações confluentes, que confluem com o ambiente, o diálogo entre os jovens componentes da iniciativa com frentes de organização de fora do quilombo, mas atentas à causa quilombola, foram primordiais para darem andamento às atividades pensadas pelo grupo.

Figura 10 – Divulgação do Dia da Beleza Afro



Fonte: Página Facebook Influência Jovem (2020).⁵⁶

À Entrevistada C pedi para se manifestar quanto a sua entrada para a iniciativa, como foi seu ingresso junto aos Entrevistados A e B.

Eu descobri pela minha cunhada. Eu sempre morei aqui, mas eu não era ligada a nada. Eu entrava e saía... Eu não era ligada... isso aí. Daí, a minha cunhada falou: 'Bah, me convidaram para participar da Influência Jovem na associação'. Ela disse: 'é legal vai ali'. E aí, eu não... Como é que eu vou chegar ali? Ai ela disse: 'Vai que é bem legal, tem roda de conversa, tem várias coisas...' Aí eu vim, perguntei para a [Entrevistada A] tudo e [ela] me convidou. Aí meio que assim... Um monte de gente... Aí eu disse: eu entro, mas entro para ajudar... Para fazer um café, um bolo, alguma coisa assim.... Que eu gosto de receber as pessoas. Eu fico nessa parte... Como tem uma cozinha lá em cima [na Associação], eu arrumo tudo... E ela gostou, aí ela me convidou tudo e aí eu fui (Entrevistada C, 2021).

A jovem (Entrevistada C) se identifica mais com essa parte culinária, de recepcionar as pessoas, as crianças, e tem sempre junto a própria filhinha. Uma atividade que ela ajudava a organizar que tinha como público-alvo crianças da idade da filha dela, de 4 anos.

Sim, daí a gente faz atividade de criança e cinema. A gente compra pipoca, suco, essas coisas, sabe... Agora não, esse ano e ano passado não deu para fazer, mas no ano retrasado a gente fez festinha de Natal, a gente arrecada brinquedos tudo... Dia das Crianças a gente conseguiu brinquedo para as crianças são coisas assim sabe... A

⁵⁶ Publicação de 18/02/2020.

gente gosta muito, muito, muito. A gente tava conversando para ver se a gente não faz alguma coisa para as crianças, porque as crianças estão cobrando muito da gente... (Entrevistada C, 2021).

Procurei saber mais sobre a relação do Influência Jovem e o Quilombo, se a iniciativa pertence ao Areal, no que a Entrevista A (2020) ressalta:

Somos um coletivo, que digamos, a gente utiliza o quilombo, mas é muito mais... Como eu vou dizer... É tipo uma mão de via dupla... A gente utiliza o quilombo, mas traz recursos para o quilombo, entendeu? A gente preserva a história do quilombo, mais ou menos isso... A gente tenta repassar sempre a história e trazer contextos sociais que a gente vê dentro da comunidade, por exemplo, quando iniciou tudo a gente fez uma lista de vários problemas que aconteciam dentro da nossa comunidade e que a gente queria tratar pra passar um conhecimento para essas pessoas indiretamente que, de certo modo, que elas não se sentiriam... Como que é a palavra: ofendidas em uma roda de conversa, por exemplo, quando a gente falava de violência doméstica.

Aqui destaco a aprendizagem comunitária e o sentimento de dever de memória, no sentido que a jovem parece dar para o fato de tentar repassar história e os contextos sociais de sua comunidade. Este modo de viver comunitário é destaque na educação que se faz na interação dentro e fora da comunidade, em eventos também de organização quilombista. A escola, por vezes, ajuda no conhecimento e aprofundamento científico acerca desta história. O evento a que se referem abordando o tema da violência doméstica foi o último da agenda de 2020, pois poucos dias depois as atividades do coletivo seriam suspensas em decorrência da pandemia do coronavírus (Covid-19). Neste evento, que aconteceu em 07/03/2020, me fiz presente, mesmo que não durante toda a programação daquele dia.

Figura 11 – Divulgação Mulheres de Influência



Fonte: Página Facebook Influência Jovem (2020)⁵⁷.

⁵⁷ Publicação de 05/03/2020.

Foi um evento em homenagem ao Dia Internacional da Mulher, que contou com roda de conversa sobre assuntos que assombram todas as mulheres, de uma maneira mais descontraída, como destaca o texto de divulgação na rede social. Para isso foi montado um time de mulheres pretas e de muito conhecimento. Neste dia também abordaram o tema da autoestima da mulher negra.

Algo que não fazia parte do roteiro das questões para a entrevista era sobre os impactos da pandemia no Quilombo, incluindo a questão do ensino remoto emergencial e da economia. A Entrevistada C (2021) retomou a menção às atividades voltadas para as crianças, pois as aulas presenciais nas escolas não estavam permitidas e elas se voltaram para as atividades que pudessem ser organizadas pelo Influência Jovem. As crianças sentiam falta da interação com seus colegas, das atividades recreativas e lúdicas como um todo, o que distingue seu espírito comunitário igualmente.

Sim, as crianças cobram muita a gente... Ontem mesmo já tava me cobrando porque elas querem estudar, querem brincar... Aí eu perguntei: tá vocês não estudam em casa? Vocês não [estão] estudando lá? (Entrevistada C, 2021).

[...]

Aí ela disse não, sim... A minha mãe foi pegar pra gente as atividades... A gente já fez tudo, estudou e já tá entregando para prof... Aí eu tava conversando com a [Entrevistada A] para a gente ver alguma atividade com elas para fazer, mas tem que ver né... A minha pequena fica junto assim, larga o celular para ela e é tranquilo. Fabiane me ajuda ou ela fica com as outras crianças, tendo crianças, ela fica mais calma. Daí eu dou uma folha e um lápis e ela fica ali (Entrevistada C, 2021).

[...]

Ela vê que as crianças também ficam fazendo, óbvio que não é aquilo, mas para ela é aí ela fica bem tranquilo, ela faz atividades em casa, eu pego também na creche para fazer em casa. (Entrevistada C, 2021).

A Entrevistada A (2020) lembrou que as doações da atividade Areal Quentinho permanecem, pois muitos moradores encontram-se desempregados e a pandemia dificultou ainda mais procurar por emprego.

Agora, por conta da pandemia a gente tá aceitando qualquer tipo de doação, porque muitas famílias aqui como a mãe não têm escolaridade, não têm muitas chances de conseguir emprego... A taxa de natalidade do nosso Quilombo cresceu muito de dois anos pra cá... Então tem muita criança recém-nascida, sabe? A gente tá aceitando qualquer tipo de doação, seja de roupa, alimento, brinquedo... É sempre bem-vinda porque sempre tem alguém que necessita (Entrevistada A, 2020).

Voltei-me para indagar sobre quantas meninas e meninos participam do Influência. Ao mesmo tempo que me informaram que três jovens do Areal estavam numa incumbência de

coordenação, queria saber do restante, pois a informação que me repassaram eram de 15 integrantes e eu entendi que a maioria eram mulheres.

A gente por ser um coletivo e como a menina até que me ajudou a fundar, ela saiu, eu te digo se tivesse que ter uma líder seria eu, pra caso se tivesse um assunto burocrático, pra assinar, pra ter umas pessoas que diz não, seria eu porque o não sai muito fácil da minha boca, fora isso a gente ia decidir tudo junto, é o que a gente sempre faz, decide tudo junto. A maioria é mulher (Entrevistada A, 2020).

Eu, Delano e o Mateus. (Entrevistado B, 2020).

Três meninos. (Entrevistada A, 2020).

Portanto, jovens de fora da comunidade foram sendo agregados para trabalharem junto com eles, construindo uma agenda contundente de projetos que ainda estão por vir na comunidade. Vale salientar que todo o preparo é feito pelos integrantes do grupo, demandando seus tempos e energias, organização, disposição, para além da dedicação ao estudo e ao trabalho. O espírito comunitário e não mercadológico ou financeiro é o que impulsiona esses jovens, inspirados no que se denomina de valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010).

O elemento gênero é muito importante, pois cito inicialmente a força das jovens quilombolas, meninas, mulheres. Embora abranjam meninos e meninas, homens e mulheres, optei por ressaltar a força dessas meninas, reforçada na figura da fundadora, que é a entrevistada A. O projeto, ou iniciativa ou coletivo, como os três atribuíram ao Influência Jovem, nasceu de uma necessidade e das sensibilidades de cada um(a) deles(as). Enalteço a força destas jovens, o que me fez recordar da minha trajetória na graduação em História, onde no trabalho de conclusão de curso entrevistei as mais idosas do Quilombo do Areal. No princípio, o estudo se dirigia “aos/às mais velhos/as”, mas foram elas que se apresentaram, aceitando o convite. Tudo me levava a elas, como elas chegaram até mim. Essas mulheres contribuíram magistralmente, sem exagero, para que a Comunidade do Areal fosse reconhecida. Elas receberam a informação, compartilharam com a comunidade e transformaram em ação para que o todo o processo de reconhecimento frente aos governos fosse encaminhado.

Esse modo de ser dos jovens, de alguma forma aqui registrado, aponta para um trabalho comunitário, uma confluência de saberes (SANTOS, 2015), um entendimento entre os corpos sociais que ali habitam, um envolvimento das jovens com sua geração avó, significando as jovens darem sequência, a continuidade, serem e se posicionarem à frente, para que sejam a vanguarda aos olhos da geração avó que será retaguarda. Outrossim, o quilombo é lugar de uma civilidade humana diferente, logo, maneiras diferentes de pensar, de

sentir, de ver o mundo em que os conhecimentos são passados de geração para geração, numa relação de não linearidade, mas de circularidade, para que este conhecimento circule. Por vezes, esse saber conflui também com o que a escola propõe, a partir das orientações legais de valorização da história e cultura negra e quilombola.

Ao mesmo tempo, toda essa maneira de ver e sentir o mundo, essa prática de viver de forma confluyente com todos viventes e ambientes apontam para a reflexão de que as jovens podem ventar mundos diversos, munidas dos saberes mesmo que privatizados das escolas, mas que repercutem avanços no afirmar-se a si próprio delas. Sendo assim, alcanço as análises seguintes finais do que foi dissertado até aqui, o que possibilita reflexões de todo o trabalho de pesquisa desenvolvido, excluindo um cenário de limite, todavia, contemplando um cenário de fronteira.

5 MODOS DE VIVER DOS JOVENS ESTUDANTES QUILOMBOLAS: CONFLUÊNCIAS ENTRE COMUNIDADE E ESCOLA

Eu acredito que um pouco dessa militância que a gente tem em várias lutas que a gente tenta militar um pouco veio muito por causa do Emílio, entendeu?! De ver a garra dos professores, dos alunos que estavam antes da gente tudo, sabe...
(Entrevistada A e Entrevistado B, 2020).

A fala dos jovens colaboradores, destacada acima como epígrafe, expressa em minha leitura um educar-se próprio, capaz de reconhecer a confluência do que vem dos mais velhos com a garra compreendida na ação de pares na escola, professores e colegas. É uma fala que emociona pela aposta na pluralidade do educar-se, mas igualmente na defesa do direito à escola e à ciência em defesa da vida, justo em momentos em que setores da sociedade optam pela propagação do obscurantismo e da morte.

Ao finalizar a escrita, exerço a circularidade e retorno ao início, busco o título e o problema de pesquisa, para arrematar meus diálogos com autorias e com os (as) quilombolas e pontuar o que ensejo dizer das minhas descobertas nesse processo investigativo e vital que é a presente dissertação. Vejo que buscar poucas palavras para um título é um desafio. Experiências ou modos de vida? Ensinar ou Educar? Educação como fenômeno social ou vital? Escolarização ou educação? Obviamente as dúvidas se tornaram maiores a partir das leituras sugeridas pela banca do projeto de dissertação e na medida em que me aprofundei nas leituras e encontros *online* com intelectuais quilombolas. O fenômeno da educação como algo que não se restringe à escola, mas que é critério social hegemônico de reconhecimento e, portanto, passível de luta na qualidade de direito das comunidades quilombolas, é premissa desta escrita. Tal pressuposto não coloca os saberes escolares como hierarquicamente superiores aos saberes das comunidades quilombolas. A especificidade de minha questão de pesquisa – *Como são os modos de vida dos jovens estudantes de uma comunidade quilombola urbana?* – trata do modo peculiar como os jovens quilombolas, no contexto da urbanidade investigada, cruzam seus saberes comunitários com os escolares. Nesse processo descobri que eles são educados e se reeducam, exatamente no sentido que Nilma Lino Gomes (2017) argumenta em seus estudos. Discerni que, sem escola na sua comunidade e com um modo de viver que se intersecciona com a maneira das pessoas pobres e negras serem observadas no cotidiano da cidade, estes jovens recebem ensinamentos comunitaristas (SANTOS, 2015) e também educação escolar, por vezes atravessada pela obrigatoriedade legal da Educação Escolar Quilombola (EEQ). Tal política curricular, ainda em construção na prática cotidiana

dos sistemas de ensino, igualmente resulta das ações políticas e das demandas do movimento social negro e quilombola.

Como responder, em poucas palavras, a questão investigativa que circulou meus pensamentos nos últimos anos? Ensaio aqui: os modos de vida dos jovens estudantes da comunidade urbana do Areal da Baronesa são marcados pelo cruzo entre o compartilhamento de sua memória e ancestralidade da diáspora africana no Brasil – quilombola. Este cruzo exige atitude comunitária e não apenas a busca de uma trajetória meritocrática de ascensão social pela escolarização. Igualmente, os modos de viver destes jovens são condicionados pelas relações estabelecidas nos espaços escolares por onde circulam, por vezes capazes de construir diálogos com suas maneiras de ser quilombolas em processo de afirmação da identidade constante. Ponderei isso a partir do contato com o grupo Influência Jovem, expressão singela da singularidade que desejei trazer na escrita que ora ato com palavras finais. A relação com este grupo deu outro rumo para a pesquisa, um caminho original de análise positiva acerca das gerações mais novas como um esperar no sentido freireano, aquele que diz do fato de que o inédito sempre pode ser viável. O inédito, nesse caso, é o que denomino como auto-organização. A EEQ apareceu como uma semente que floresceu em alguns educadores de uma das escolas do entorno desses jovens e confluuiu com as germinações produzidas nas famílias e na comunidade organizada do Areal da Baronesa.

Destaca-se o ineditismo também na possibilidade de, através do estudo, positivar práticas pedagógicas no campo da Educação Escolar Quilombola em contexto urbano. O Colégio Estadual Emílio Massot foi mencionado pelos sujeitos da pesquisa como uma escola que contribuiu em seus saberes e fazeres quilombolas. A escola tem uma função primordial na formação cidadã dos indivíduos. Quando uma escola é destacada em relatos de jovens quilombolas, no exercício de sua cidadania e na elaboração de seu pertencimento comunitário, tenho o entendimento que ela é diferenciada. Mesmo que seja uma experiência ainda pequena se considerarmos o conjunto e os dados de revisão de pesquisas nesse campo, boas práticas devem ser referenciadas. A escola em questão, por exemplo, há cerca de cinco anos, foi a primeira instituição de ensino estadual ocupada por estudantes secundaristas que reivindicavam em suas pautas a contratação de professores, merendeiras e verbas para a manutenção da escola que sofria com suas estruturas defasadas, realidade tão pertinente em momentos atuais. Naquele ano, destacou-se o movimento dos secundaristas. Na região sudeste, na cidade de São Paulo, era grande a movimentação. Não demorou muito para chegar a Porto Alegre, onde as pautas eram igualmente pertinentes. Recordo que professores e pais reforçavam o apoio nas lutas dos estudantes, como na manutenção da ocupação. Os jovens

secundaristas estavam colocando em prática conceitos de construção coletiva, representatividade e de democracia nas ocupações das escolas públicas estaduais de Porto Alegre.

Os jovens, em minha análise, foram capazes de se educar em processo auto-organizativo, formando um grupo com características comunitaristas. Tais características contemplam práticas viventes da comunidade, com eventos circulares e envolventes com a vida, onde tudo se pensa para que caiba todo mundo (SANTOS, 2015), compondo e priorizando a vida, a arte e cultura, com saberes vivos, amplos, misturados, plurais. Uma forma integrada que visa o bem comum e não coloca os bens acima dos seres.

Este grupo organiza-se na relação com outros coletivos de juventudes quilombolas da cidade, apontando para outro elemento da singularidade dos modos de viver e de se educar desses jovens: o espírito gregário e comunitário.

Meu ato de amarrar é minha ação investigativa e toda a atividade de pesquisa compõe uma atitude de busca, de procura, de confluir, ter entendimento de algo que nos é desconhecido. Inserir-se em uma busca de natureza empírica compreende escrever, interpretar a cultura do outro e da outra à luz do visto, do escutado, do silenciado, do empírico, da teoria, do mensurável e, também, daquilo que é apreendido pelos nossos sentidos. Tratando-se de comunidades remanescentes de quilombos, existe um modelo preestabelecido desse grupo étnico, estabelecido através das práticas culturais cotidianas e expresso em palavras pela ciência e pelo senso comum, que por um bom tempo insistiram em padronizar ou uniformizar territórios quilombolas ou referenciá-los à Palmares, quase que exclusivamente. Então, quando se opta pelo ato de busca em um quilombo urbano, é necessário estar instrumentalizado com todos os meios, conhecimentos prévios e aporte teórico que traduza seus significados e compreensões de espaços forjados na construção de singularidades socioculturais de matriz afro-brasileira e que são marcados pela exclusão social. A aproximação com a comunidade quilombola do Areal da Baronesa foi alicerçada durante a trajetória acadêmica desta autora, como bem explanado no decorrer desta dissertação de mestrado.

Retomo o ato de busca em meu trabalho de conclusão do curso de graduação em História, há seis anos, em que abordei noções de educação quilombola e a reconstrução da identidade na Comunidade do Areal do Baronesa. Realizei entrevistas com jovens e idosas quilombolas, onde a reflexão se fez destacando a escolarização, em suas dimensões formais e não formais. Nele, concluiu-se que a educação quilombola, principalmente em sua dimensão não formal, contribuiu para o resgate e reconfiguração das representações sobre identidade. A

identidade é construção, onde os sujeitos vão compreendendo o seu lugar histórico na sociedade. A comunidade vai acessando a informação através do movimento negro e quilombola que atuam nessa articulação. Em outras palavras, o diferencial que passa a vigorar é que os próprios sujeitos definem sua identidade a partir da organização social e pelos critérios construídos no seu modo de vida, concernentes às características de uso dos recursos e dos laços comuns aos seus integrantes que, tradicionalmente, estabeleceram.

Dois anos após o encerramento deste ciclo se tem os resultados vindos de outra pesquisa, esta para o trabalho de conclusão do curso de Especialização, que incluiu presença em algumas escolas que atendem esses jovens quilombolas com o objetivo de analisar a abordagem da temática quilombola. Naquele momento, concluiu-se a quase inexistência da importante discussão acerca dessas aproximações e a necessidade de tentar eliminar os distanciamentos do reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais. A retomada desta trajetória é importante, pois ajudou na costura e no meu entendimento de como os percursos podem passar por mudanças de rotas e nos mostrar como que questões problematizadoras não respondidas naqueles momentos podem se transformar e nos mostrar experiências frutos dos avanços, mesmo que singelos, tempos depois.

Ao me debruçar sobre a problemática de como são construídos os modos de viver e de se educar dos jovens estudantes do Quilombo Urbano do Areal da Baronesa mediante a emergência das maneiras de saber/fazer, percebi elementos que julguei relevantes para a composição destas considerações finais. A minha empiria e entrada em campo, mesmo que de forma restrita, em virtude da pandemia do coronavírus (Covid-19) me levou a uma consideração para responder essa pergunta, que essas experiências são construídas por uma tentativa de experiência de auto-organização. Basicamente, do projeto Influência Jovem. Utilizo a palavra “tentativa” em alusão à suspensão das atividades desde que a pandemia se estabeleceu em nosso país e estados e municípios passaram a ser orientados por protocolos de prevenção de combate ao coronavírus. O período de quarentena que parecia momentâneo acabou se prolongando, inviabilizando atividades que envolviam vivência e participação da comunidade em diversos temas sensíveis ao Quilombo como na sociedade como um todo.

Minha compreensão sobre o Ser quilombola a partir das falas dos jovens entrevistados foi aprofundada pela relação com o espírito comunitário e com a experiência de quilombolizar espaços, expressão que emprego aqui, para remeter-se tanto à comunidade como fora, na escola. Esse quilombolizar envolve uma proposta de mobilização social e integrada, comunitária e política, com base em sua própria experiência, o que também lembra o quilombismo, por Abdias do Nascimento. A iniciativa Influência Jovem surge como um modo

de auto-organização que revela um modo de ser aprendido na comunidade. É uma tentativa de experiência e tem caráter inédito porque é realizada por seres quilombolas através de seu espírito característico comunitário e de envolvimento, que vai muito além do senso coletivo, também importante. Porém, busca fortalecer a ajuda mútua, tão necessária em comunidades marcadas historicamente pela exclusão social, que refletem na contemporaneidade.

Além de fortalecer o intercâmbio recíproco, esse espírito comunitário e envolvente desperta novas produções e caminhos possíveis de estreitamento de laços, proporcionando novos sentidos aos modos de sociabilidades quilombolas. O quilombo corpo foi e ainda é alvo de ataques a sua existência, um modo de comunitaricídio (GROSFOGUEL, 2018), que opera articuladamente e historicamente nas práticas políticas e sociais, através de regramentos de desterritorialização de comunidades inteiras. São práticas que criminalizam, perseguem, negligenciam e interferem nos modos de autonomia, vida e organização da comunidade, especialmente aquelas que sobrevivem na qualidade de povos tradicionais, como indígenas e quilombolas, ou como povos afro-pindorâmicos, expressão empregada por Santos (2015), através de uma visão contracolonizadora.

Tais comunidades não se alinham com o projeto capitalista, onde o princípio da propriedade privada se sobrepõe ao princípio do território coletivo. Quando o poder público negligencia a comunidade em meio a uma pandemia, demonstrando descaso com o corpo quilombola, mais vulnerável em meio a regras e controles sanitários, também está estimulando uma forma de comunitaricídio; quando movimentos de pessoas ou entidades oportunistas tentam se aproximar de comunidades com interesses duvidosos e especulativos sobre suas terras, estão semelhantemente desenvolvendo uma prática de comunitaricídio; quando agentes públicos ou pessoas diversas atuam com violência contra essas comunidades, também desenvolvem um modo de comunitaricídio. O quilombo corpo é alimentado por memórias. Quando essas memórias são colocadas no esquecimento juntamente à invisibilização de suas histórias e espaços, o processo de comunitaricídio opera na sua normalidade com seu instinto destrutivo e de aniquilamento dos arranjos comunitários forjados ao longo da história.

Muitas vezes, sob a justificativa de modernidade, inovação ou revitalização, componentes da sociedade privilegiada agem sobre a comunidade num sentido destrutivo com a finalidade de encaixá-la no que imaginam como uma sociedade ideal (GROSFOGUEL, 2018). Desta maneira, o projeto Influência Jovem vai de encontro aos propósitos deste conceito. Ao mesmo tempo em que o conceito de comunitaricídio produz a dispersão e desmantelamento do quilombo corpo, guarnecido por suas práticas de saber e memórias, tem-

se a produção do não esquecimento a partir das experiências de envolvimento das juventudes, ponto de relevância bastante significativo trazido por esta dissertação.

Mas a iniciativa por parte dos jovens que trago aqui para análise final não agregou apenas os moradores da Comunidade do Areal. Trouxe outros e outras jovens do entorno, de outros bairros vizinhos para fazer e ser parte constituinte da mobilização proposta pelos jovens que entendiam que faltava um espaço confluyente no Quilombo, para que pudessem se compartilharem, se complementarem. Um espaço que pudesse fortalecer sua autoidentificação e, por que não, ser o ponto inicial para que possam dar continuidade ao itinerário já iniciado pelas suas avós e seus pais. Itinerários de luta e resistência que qualifica territórios quilombolas.

E o processo escolar quanto a isso? Diferentemente de pesquisas anteriores neste território, a compreensão sobre a relação com a experiência escolar foi percebida neste crescimento pessoal dos jovens estudantes quilombolas. Se antes, em pesquisas anteriores, minhas considerações finais não ressaltavam nas escolas a educação escolar quilombola, nesta pesquisa foi possível compreender desde as primeiras falas como a escola, principalmente no ensino médio, mudou a visão de dois deles, da jovem e do jovem, que se tornaram pessoas bem diferentes do que eram antes, passando a estabelecer um laço com a escola, um vínculo com professores, amizades.

O crescimento pessoal veio acompanhado do aprendizado de elementos que iam muito além do contexto escolar. Brandão (1981), em determinado momento de sua escrita, faz menção a Paulo Freire, ao invocar a expressão “reinventar a educação”, um tanto nutrido pelo esperar, pois há tipos de educação que se criam e em outro momento distinto, que se recriam, é acreditar nas superações, em se reinventar, para alavancar novas lutas e ganhar sentido no mundo. Foi assim que percebi os sentimentos daqueles jovens ao entender a importância que depositaram nas suas relações com os educadores que fizeram parte da trajetória escolar deles, numa confluência de diálogos e aproximação para que criassem e recriassem suas próprias formas de organização e mobilização. Esta descoberta resulta em esperança, pois a esperança transforma o mundo. Pensar que ela transforma sozinha seria ingenuidade, mas não pensar nela seria cair no pessimismo.

Essa minha compreensão fez com que eu percebesse que a hipótese que tinha antes com escolas, que não realizavam a educação escolar quilombola, avançaram positivamente naquilo que creio como uma proposta pedagógica que privilegie em seus programas e conteúdos a consolidação de conhecimentos e saberes emancipatórios (GOMES, 2017), tal como sublinhados nas reflexões de Nilma Lino Gomes, sustentados pelo movimento negro e

quilombola, propiciando experiências políticas de caráter emancipatório, reverberando nas identidades destes jovens; ou da pedagogia da ensinança, que vá além das pedagogias hegemônicas que estiveram sempre presentes nas escolas, como invocado por Georgina Lima Nunes; complementado com a epistemologia do encanto, por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino, proporcionando novos conhecimentos oriundos e produzidos pelo quilombo urbano. Ou, por fim, invocando Nêgo Bispo, uma escola confluyente, que seja capaz de estender o seu saber para os outros e tratar questões que ela não conseguiu resolver ao longo dos anos.

Foi perceptível como o trajeto percorrido pela educação escolar quilombola avançou positivamente.

Diante da escuta dos jovens entrevistados, compreendi que a passagem pela escola fez com que vissem efetiva e positivamente suas experiências de ser quilombola. As experiências de idas e vindas, do jeito deles e de suas descobertas e abertura para novas visões de mundo e daquelas tocante a elas. A importância do território e o sentido que deram àquela terra em que vivem foi essencial e motivo de crescimento de cada um. O imaginário inerente ao quilombo urbano foi bem preciso na fala da entrevistada C, que explicava que morava num quilombo, mas seus colegas a questionavam repetidamente sobre a localização do quilombo dentro de um bairro movimentado, com pontos de referência bem visíveis e movimentados, como prédios da Brigada Militar, ou mais adiante, o encontro com o *shopping center*. É como imaginar uma vila dentro da vila e não parte dela, lugar que sempre esteve ali, mas passava despercebido por moradores dos bairros mais próximos. Explicou neste trabalho que o quilombo do Areal da Baronesa está bem posicionado entre dois bairros bastante movimentados, sendo um deles conhecido no meio boêmio, com uma grande quantidade de bares.

Portanto, vi nesta pesquisa como se vai construindo uma identidade positiva. Digo isso porque a identidade de cada um vai sendo construída. A importância da auto-organização, em elaborar planos, colocá-los em práticas, formar bibliotecas comunitárias, agregar jovens, amigos e amigas, interessados em compartilhar saberes e experiências. A presença de elementos externos ainda é importante, embora a auto-organização seja característica construída por eles. Entendi que o confluir, o entendimento em diferentes etapas geracionais continuam contribuindo para o reconhecimento daquela comunidade. Os caminhos para escola são vias de mão dupla. Eles vão e voltam da escola.

Como são construídos os modos de viver dos jovens estudantes de uma comunidade quilombola urbana tornou-se uma pesquisa que se encadeia na outra e isso é um avanço positivo, pois mostra a escola se transformando, e com isso, alterando roteiros e perspectivas

positivamente. A escola estar aberta aos outros saberes vai muito ao encontro do contra colonizar, defendido por Antonio Bispo dos Santos. Partilho de seus conceitos, pois muito identifiquei nas descobertas possibilitadas pelos modos de vida destes jovens entrevistados. Rimar com uma escola e ações contra colonizadoras é respeitar estes outros saberes, avançar com políticas públicas e políticas de ações afirmativas. Os quilombolas, sejam jovens ou não, tem muito e ensinar para essa escola padronizada pelo eurocentrismo, detentora de um saber acumulativo quando o mais viável é um saber resolutivo, que dá conta de solucionar os problemas, ajudar a resolver estes problemas. É fortalecer o saber quilombola, alicerçado pelo espírito de comunidade, com todos seus domínios de técnicas voltadas para a sobrevivência.

A confluência de saberes foi identificada em todos estes processos e caminhos empreendidos pelos três jovens. As juventudes que se caracterizam pela diversidade, mudanças, e tudo ao seu tempo foi cenário perfeito para esse entendimento. Os povos colonialistas estão sempre alertas para questionamentos e retiradas de direitos. Os poderes públicos e seus governantes estão sempre na defesa de políticas antidemocráticas, de ataques à própria vida, à existência e cultura dos povos contra colonialistas. Portanto, ações que visem o sentido de comunidade, tradição tão enraizada entre povos afro-brasileiros, um sinônimo de reconstrução, em que cuidar da vida, de seus filhos e netos é algo tão precioso, devem ser cada vez mais fortalecidas. Fortalecer ou confluir, avançar, como uma filosofia em que quilombolizemos espaços.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. **Mortalidade materna e racismo**: vamos falar sobre isso? Destinatário: Lueci Silveira. Rio de Janeiro, 27 maio 2021. 1 mensagem eletrônica. Disponível em: comunicacao@anistia.org.br. Acesso em: 27 maio 2021.
- BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho. Territórios negros residenciais e interacionais: quilombos, vilas e bairros residenciais rurais e urbanos. *In*: BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SABALLA, Viviane Adriana (org.). **Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 101-120.
- BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho. Territórios negros. *In*: SANTOS, Irene (org.). **Negro em preto e branco**: história fotográfica da população negra de Porto Alegre. Porto Alegre: Edição do Autor, 2005. p. 36-41.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.
- CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.
- CICLO outras economias: cosmologias do dinheiro. Rio de Janeiro: Comunidade Muda Outras Economias, 2021. 1 vídeo (1:31min:57s). Apresentado por Nêgo Bispo e Ailton Krenak. Publicado pelo canal Muda Outras Economias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ueQAV_4fWbY. Acesso em: 18 maio 2021.

COSTA, Ângela Maria Faria da. **Quilombos urbanos, segregação espacial e resistência em Porto Alegre/RS**: uma análise a partir dos Quilombos do Areal e da Família Silva. 2008. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; RODRIGUES, Tatiana Cosentino. Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. **A idade de ouro**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

FANON, Frantz. **Escritos políticos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. xii-xxv.

FRENTE QUILOMBOLA RS. **Manifesto em defesa da vida de nossos Eres e das comunidades quilombolas**. Porto Alegre: FQRS, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1AT5vUrOtyXfsFT6y1zXbrG21RVFt_Efh/view?ts=60b71760. Acesso em: 29 maio 2021.

FRENTE QUILOMBOLA RS. **Manifesto por amor aos nossos filhos e filhas**. Porto Alegre: FQRS, outono 2020. Disponível em: <https://frentequilombola.wixsite.com/frentequilombolars/manifesto>. Acesso em: 29 maio 2021.

GIL, Natália de Lacerda. Estatísticas e educação: considerações sobre a necessidade de um olhar atento. **Pensar a Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 1-29, jun./ago. 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/212262>. Acesso em: 5 set. 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Arilson dos Santos. Quilombolas e educação: vivências de ações afirmativas em três regiões brasileiras. **Métis: história & cultura**, v. 17, n. 33, p. 103-133, jan./jun. 2018. Disponível em: www.ufrgs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/download/6685/3464. Acesso em: 20 jul. 2019.

GOMES, Nilma Lino Gomes. A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **Boletín del Grupo de trabajo**: ancestralidad, antirracismo y actualidades. Buenos Aires: Clacso, jul. 2020. p. 10-26. Disponível em: <https://www.clacso.org/pt/boletin-3-ancestralidad-antirracismo-y-actualidades/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

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

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Vértice, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Regularização de território quilombola**: perguntas e respostas. Brasília, DF: INCRA/DFQ, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KILOMBA, Grada. Quem pode falar?: falando do centro, descolonizando o conhecimento. In: KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. cap. 2, p. 47-69.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>. Acesso em 25 set. 2019.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011b.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil**: questões conceituais e normativas. Florianópolis: NUER/UFSC, 2000.

LOPES, Dilmar Luiz. **“Rodas de conversa” e educação escolar quilombola**: arte do falar saber fazer o Programa Brasil Quilombola em Restinga Seca/RS. 2012. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LULA, Júlia Barreto. Quilombos urbanos: integração, resistência e multiculturalismo. **Revista África e Africanidades**, ano XI, n. 29, p. 1, fev. 2019. Disponível em:

<http://www.africaeafrikanidades.com.br/documentos/0020022019.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Olavo Ramalho. **Entre a Avenida Luís Guaranha e o Quilombo do Areal: estudo etnográfico sobre memória, sociabilidade e territorialidade negra em Porto Alegre/RS**. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6158>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MARQUES, Olavo Ramalho; MATTOS, Jane Rocha de. **“Morar em casa de avenida” - Quilombo do Areal: legatários do Areal da Baronesa (Relatório Sócio-Histórico-Antropológico)**. Porto Alegre: UFRGS/IFCH; INCRA, 2005.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910/1664>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MARTINS, Marcio Meireles (org.). **Memórias de trabalho e não trabalho quilombola**. São Leopoldo: Oikos; Porto Alegre: TRT4/Memorial, 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n1/2175-6236-edreal-42-01-00059.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

MUSEU de Percurso do Negro em Porto Alegre. Porto Alegre: Angola Janga/Funarte/Seppir, [2014]. Disponível em: <http://museudepercursodonegroemportoalegre.blogspot.com.br/>. Acesso em: 23 set. 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NÊGO Bispo, saberes quilombolas – Parte 2. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019. 1 vídeo (21min:04s). Apresentado por Antonio Bispo dos Santos. Publicado pelo canal Encruzilhada Grupo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aAjYeoo5DYc&t=288s>. Acesso em: 10 abr. 2020.

NUNES, Georgina Helena Lima. Cartografias do sul do país e pedagogias para uma educação escolar quilombola. *In*: SOUZA, Edileuza Penha de; NUNES, Georgina Helena Lima; MELO, Willivane Ferreira de (org.). **Memória, territorialidade e experiências de educação escolar quilombola**. Pelotas: Editora UFPel, 2016a. p. 159-179.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação escolar quilombola e Lei 10639/03: cartografias territoriais e curriculares. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 89-99, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2371>. Acesso em: 26 jul. 2019.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação escolar quilombola: processos de constituição e algumas experiências. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p. 107-131, fev. 2016b. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/45>. Acesso em: 5 ago. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23850>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PERONDI, Maurício; VIEIRA, Patrícia Machado. A construção social do conceito de juventudes. In: PERONDI, Maurício. **Infâncias, adolescências e juventude na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 49-62.

PESAVENTO, Sandra. História, memória e centralidade urbana. **Revista Mosaico**, v.1, n.1, p.3-12, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/225>. Acesso em: 7 abr. 2021.

PIRES, Cláudia Luisa Zeferino. **Informações – Quilombos Urbanos**. Destinatário: Lueci Silveira. Porto Alegre, 31 maio 2021. 1 mensagem eletrônica. Disponível em: claudia.luisapires@gmail.com. Acesso em: 1 jun. 2021.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Escola e contexto social: a identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 143-157.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 297, de 07 de janeiro de 2009**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/download/1231755878reso_0297. Acesso em: 20 set. 2019.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino das Culturas e Histórias Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2017.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: ROLNIK, Raquel. **Blog da Raquel Rolnik**. São Paulo, 16 set.

1989. Disponível em: <https://raquelrolnik.wordpress.com/1989/09/16/territorios-negros-nascidades-brasileiras-2/>. Acesso em: 2 abr. 2021.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. Carnavais e vivências no Areal da Baronesa. **DEDS em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-32, 2016. Disponível em: http://www.ufrgs.br/deds/copy_of_imagens/deds-em-revista_2016. Acesso em: 6 abr. 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUPPENTHAL, Francieli Renata. **Um percurso possível**: uma etnografia do Projeto Territórios Negros em Porto Alegre/RS no âmbito da Lei Federal 10.639/03. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131547>. Acesso em: 18 set. 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília, DF: UnB/INCTI, 2015.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Irene (coord.). **Colonos e quilombolas**: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre. Porto Alegre: Edição do Autor, 2010.

SIGNIFICAÇÕES da periferia: representações, confluências e transgressões. Rio de Janeiro: Instituto Maria e João Aleixo, 2019. 1 vídeo (25min:42s). Apresentado por Antonio Bispo dos Santos. Publicado pelo canal Instituto Maria e João Aleixo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RiKAU5oGgRE>. Acesso em: 2 maio 2021.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87961>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>. Acesso em: 24 jul. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África**: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2011.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SOMMER, Michelle Farias. **Territorialidade negra**: a herança africana em Porto Alegre: uma abordagem sócio-espacial. Porto Alegre: Michelle Farias Sommer/Fumproarte/Secretaria Municipal da Cultura, 2011.

SOUZA, Anita Silva de. **Projeto Renascença**: um caso de gentrificação em Porto Alegre durante a década de 1970. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15858>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. **Juventude e Escolarização (1980-1998)**, Brasília, DF, n. 7, p. 7-33, 2002. Série Estado do Conhecimento. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/article/view/4406/3755>. Acesso em: 5 jun. 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de Brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (Coleção A Cor da Cultura, v. 5).

VIEIRA, Daniele Machado. Percursos Negros em Porto Alegre: ressignificando espaços, reconstruindo geografias. In: TERRITÓRIOS Negros: patrimônio afro-brasileiro em Porto Alegre. Porto Alegre: PROEXT/UFRGS; LHISTE/UFRGS, 2016. p. 8-15.

VIEIRA, Daniele Machado. Pesquisadora da UFRGS é premiada por cartografia de territórios negros nos mapas históricos de Porto Alegre. [Entrevista cedida a] Annie Castro. **Sul Vinte Um**, Porto Alegre, 10 nov. 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/11/pesquisadora-da-ufrgs-e-premiada-por-cartografia-de-territorios-negros-nos-mapas-historicos-de-porto-alegre/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

VIEIRA, Daniele Machado. Territorialidades negras e pertencimento racial: o negro em busca da sua memória espacial. In: SANTOS, Adriana C. S. dos (org.). **Territorialidades negras no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 15-27.

VIEIRA, Daniele Machado. **Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1800-1970)**: geografia histórica da presença negra no espaço urbano. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/177570>. Acesso em: 19 set. 2019.

VILASBOAS, Ilma Silva; BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SOUZA, Vinícius Vieira de. **Museu de Percorso do Negro em Porto Alegre**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2010.

YABETA, Daniela. A Escola Quilombola da Caveira e outros casos: notas de pesquisa sobre educação e comunidades negras rurais no Rio de Janeiro (2013-2015). In: MATTOS, Hebe (org.). **História oral e comunidade**: reparações e culturas negras. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 95-112.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A - Questões para entrevista**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Caro entrevistado (a),

Venho por meio deste convidar-lhe a responder a estas questões que fazem parte de uma pesquisa para minha Dissertação do Curso de Mestrado em Educação sobre *Modos de viver e de se educar dos jovens estudantes quilombolas da comunidade urbana Areal da Baronesa – Porto Alegre/RS*. As questões a seguir servem somente como orientadores de uma conversa. Para participar da pesquisa você pode tirar todas as suas dúvidas sobre a mesma e você ou seu responsável irão assinar um TCLE confirmando seu desejo de participar da mesma (ANEXO). Nem você, nem seu professor, nem sua escola estão sendo avaliados.

Seu nome não precisa ser registrado, a não ser que você assim o queira.

Sua contribuição será muito importante para o desenvolvimento deste estudo.

- 1) Conte sobre sua vida na escola. Onde estudou e estuda, o que gosta ou desgosta. O que você aprende com a escola?
- 2) Conte sobre sua vida na comunidade do Areal da Baronesa. O que você aprende com a família e os amigos ou vizinhos?
- 3) Você sabia que é obrigatório o ensino de história e cultura das comunidades quilombolas nas escolas, especialmente as que possuem alunos quilombolas?
() Sim () Não
- 4) O que você pensa sobre essa obrigação legal?
- 5) Sua escola faz essas ações de ensino de história e cultura das comunidades quilombolas?
- 6) Você conta na escola sobre a sua comunidade?
- 7) Você já vivenciou situações de racismo ou discriminação por ser quilombola, em suas aulas ou na escola?
- 8) Você sabe qual é a sua ascendência? Se sim, qual(is)?

IDADE: _____.

Obrigada pela participação!

APÊNDICE B – Instrumento de Mapeamento sobre Escolarização**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Instrumento de Mapeamento sobre Escolarização**

Caro morador (a),

Venho por meio deste convidar-lhe a responder a estas questões que fazem parte de uma pesquisa para minha Dissertação do Curso de Mestrado em Educação sobre *Modos de viver e de se educar dos jovens estudantes quilombolas da comunidade urbana Areal da Baronesa – Porto Alegre/RS*. As questões a seguir servem somente como orientadores na busca por informações sobre a situação da escolarização da comunidade. A ideia é que exista um retorno junto à comunidade e as escolas e redes de ensino que atendem a comunidade para que a Educação Escolar Quilombola seja cumprida, no que diz respeito aos direitos dos jovens e das famílias, igualmente aos deveres das gestões educacionais.

Seu nome não precisa ser registrado, a não ser que você assim o queira.

Sua contribuição será muito importante para o desenvolvimento deste estudo.

A pesquisa segue as regras da Comissão de ética da UFRGS e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal.

*Pesquisadora: Lueci da Silva Silveira
Professora Orientadora: Carla Beatriz Meinerz
Jan./Fev. 2021*

QUESTIONÁRIO Nº: _____

DATA: ___/___/ 20___

Entrevistador(a): _____

QUILOMBO: Quilombo do Areal

Endereço residência:

1. Núcleo doméstico familiar

1.1 Integrantes do núcleo doméstico

Membro	Idade	Sexo	Cor/raça /etnia	Escolarização (não frequentou escola [] Ens. Fund. Incompleto [] Ens. Fund Completo [] Ens. Med. Incompleto [] Ens. Med. Completo [] Ens. Sup. Incompleto [] Ens. Sup. Completo []	Curso fora da escolarização (técnico ou profissionalizante, ONG, idiomas, artes, culinária, aperfeiçoamento, outros...)
1 Responsável					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
Total:					

1.2 Os que ainda estudam, em qual escola?

Rede de Ensino Público [] n° ____ Rede de Ensino Privado/Particular [] n° ____

Rede de Ensino Público Municipal [] n° ____

Rede de Ensino Público Estadual [] n° ____

Universidade Pública [] n°: ____ Universidade particular: [] n°: ____

Qual o nome da(s) escola(s) ou Universidade?:

Para mais informações: (51) 98423-6471.

ANEXO - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS OU RESPONSÁVEIS**

PESQUISA: Modos de viver e de se educar dos jovens estudantes quilombolas da comunidade urbana Areal da Baronesa – Porto Alegre/RS.

COORDENAÇÃO: Lueci da Silva Silveira

NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar... Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de ... pessoas (caracterizar) em ... (região). **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo, seu(sua) filho(a) – ou criança ou adolescente sob sua responsabilidade – preencherá um questionário (descrever o que ele será convidado a fazer) na escola junto com outros alunos que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de meia hora para o preenchimento do questionário. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar o jovem a participar; e o jovem tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o Senhor/a Senhora e/ou o adolescente queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com o Prof..... pelo número (51)3308..... **SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Serão solicitadas algumas informações básicas e perguntas de múltipla escolha ou escolha simples sobre ... **RISCOS E DESCONFORTO:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº

510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais porque, acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada jovem. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, o jovem não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros jovens. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO COMISSÃO DE PESQUISA Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900 – Fone: 3308.3098 – Contato: Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a) – ou criança ou adolescente sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho/minha filha – ou criança ou adolescente sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome do adolescente

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A/O pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é a/o Prof(a). Dr(a)..... do Departamento ... da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato diretamente com Prof(a). Dr(a)..... pelo fone (51) 3308..... Maiores informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738