



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

DANIELA VERENA NEVES SANTOS

ECOS DE ANCESTRALIDADE: vivências e saberes de mulheres quilombolas na
Comunidade do Muquém-AL

MACEIÓ
2022

DANIELA VERENA NEVES SANTOS

ECOS DE ANCESTRALIDADE: vivências e saberes de mulheres quilombolas na
Comunidade do Muquém-AL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Orientador: Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva Meirelles

MACEIÓ
2022



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

S237e

Santos, Daniela Verena Neves.

Ecos de ancestralidades: vivências e saberes de mulheres quilombolas na comunidade do Muquém-AL. / Daniela Verena Neves Santos. – 2022.

190 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva Meirelles.

Dissertação de Mestrado - (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)
Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2022.

1. Educação Profissional. 2. Comunidade Quilombola. 3. Educação Omnilateral.
4. Produto Educacional I. Título.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DANIELA VERENA NEVES SANTOS

ECOS DE ANCESTRALIDADE: vivências e saberes de mulheres quilombolas na
Comunidade do Muquém-AL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

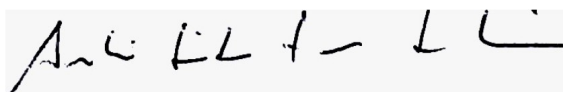
COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva Meirelles (Orientador)



Prof. Dr. André Sueldo Tavares de Lima
Instituto Federal de Alagoas



Prof. Dr. Ivanderson Pereira da Silva
Universidade Federal de Alagoas

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DANIELA VERENA NEVES SANTOS

ECOS DE ANCESTRALIDADE: relatos das tradições sociais e culturais das
mulheres do Muquém-AL

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

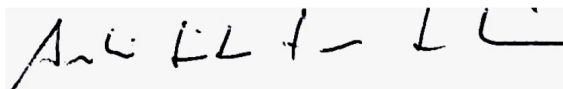
COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva Meirelles (Orientador)



Prof. Dr. André Sueldo Tavares de Lima
Instituto Federal de Alagoas



Prof. Dr. Ivanderson Pereira da Silva
Universidade Federal de Alagoas

AGRADECIMENTOS

Às mulheres da minha vida, que são muitas e vêm de longe, pela inspiração.

Às razões da minha existência, Mama, Papa e Manivis, pelo amor e apoio incondicionais.

Ao meu companheiro de vida, pela vida compartilhada, pelo afeto nos momentos de descuido e pela paciência que só ele tem.

Ao Prof. amado, pelas orientações e pelas palavras de carinho e incentivo nos momentos mais 'punks'.

Aos meus que são meus, os presentes e ausentes, pelo conforto de saber que existem e que estarão sempre por aí.

Somos gigantes, somos potência, somos impecáveis! Obrigado!

“Não é que a gente é barraqueiro, a gente aprende a lutar pelos nossos direitos, porque às vezes as pessoas falam assim: vocês são negros, fedidos, exibidos’. Eu me acho mesmo, por que? Porque eu tenho que ser aparecida, ser intrometida, eu tenho que lutar pelos meus direitos. Se Deus me fez negra, porque às vezes as pessoas não acham que a gente não é gente? Como assim? Eu sou gente, perfeita. Nós temos os nossos defeitos, erros. Quem não tem defeito?(...) E às vezes eles acham que a gente é intrometido, já vem se expor, já vem brigar. Brigo mesmo, é meu direito e eu brigo. Luto, busco e vou em cima. Não é porque a gente é negro que a gente vai servir de chinelo para ninguém.” (Quilombola do Quilombo do Mutuca, terra de Tereza de Benguela).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapeamento Comunidades Quilombolas em Alagoas.....	36
Figura 2 – Apresentação do Produto Educacional.....	71
Figura 3 – Recorte Mapa Pernambuco antigo.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comunidades Remanescentes de Quilombos reconhecidas pela Fundação Palmares.....	35
Gráfico 2 – Classificação racial estudantes Agroecologia 2019.....	64
Gráfico 3 – Classificação racial estudantes Agroecologia 2021.....	65
Gráfico 4 – Conhecimento sobre Quilombos.....	76
Gráfico 5 – Conhecimento sobre Quilombos – Onde aprendeu?.....	77
Gráfico 6 – Conhecimento sobre Guerreiros Negros – Quem foi Zumbi?.....	79
Gráfico 7 – Conhecimento sobre Guerreiros Negros – Onde aprendeu?.....	81
Gráfico 8 – Conhecimento sobre Guerreiras Negras.....	83
Gráfico 9 – Conhecimento sobre Guerreiras Negras – Quem foram Dandara, Aqualtune e Acotirene?.....	84
Gráfico 10 – Conhecimento sobre Guerreiras Negras – Onde aprendeu?.....	85
Gráfico 11 – Conhecimento sobre Comunidades Quilombolas – Conhecem?.....	86
Gráfico 12 – Conhecimento sobre Comunidades Quilombolas.....	86
Gráfico 13 – Comunidades Quilombolas como Espaços de Aprendizagem.....	88
Gráfico 14 – Comunidades Quilombolas como Espaços de Aprendizagem – O que aprender nas comunidades?.....	89
Gráfico 15 – Comunidades Quilombolas como Espaços de Aprendizagem – O curso aproxima das comunidades?.....	90
Gráfico 16 – Comunidades Quilombolas como Espaços de Aprendizagem – Gostaria de saber mais sobre as comunidades?.....	91
Gráfico 17 – Avaliação do produto educacional – Alguma palavra foi de difícil compreensão?.....	113
Gráfico 18 – Avaliação do produto educacional – Quantidade de informações.....	114
Gráfico 19 – Avaliação do produto educacional – Expressões não familiares.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formas de organização social na África pré-colonial.....	26
Quadro 2 – Unidade cultural em África.....	28
Quadro 3 – Comunidades Quilombolas em Alagoas com processo de titulação em aberto em 2018.....	37
Quadro 4 – Teste e avaliação do questionário de conhecimentos prévios.....	68
Quadro 5 – Perfil social dos alunos.....	73
Quadro 6 – Tradições.....	92

RESUMO

Trata-se de pesquisa educacional que pretende investigar como as vivências e saberes das mulheres quilombolas acerca da organização do trabalho e das suas manifestações culturais e sociais podem contribuir na formação integrada dos alunos da quarta série do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia com vistas à educação omnilateral. Para isso, utiliza-se da compreensão de assuntos que versem sobre a contribuição da Educação Profissional e Tecnológica, enquanto política pública, no âmbito da superação de paradigmas sociais hegemônicos que limitam a existência das comunidades quilombolas. As comunidades mantêm uma relação própria de pertencimento aos seus territórios, onde é possível a transmissão de saberes tradicionais através dos ensinamentos dos seus ancestrais, passados de geração em geração. Procedeu-se, portanto, pesquisa do tipo qualitativa, cujo método é a pesquisa ação em ambiente não-formal. O empreendimento investigado se deu através do diagnóstico das ideias construtoras dos alunos da 4ª série do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia, do Campus Murici, acerca das comunidades quilombolas, além de entrevistas, que realizamos *in loco*, às mulheres quilombolas do Muquém pertencentes à Associação dos Remanescentes de Quilombos do Muquém. Entendemos que através da modalidade da educação não formal é possível o reconhecimento dos saberes tradicionais de comunidades para a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, como resultado da pesquisa, verificou-se que é possível promover a troca de saberes entre a Comunidade do Muquém e o Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici com vistas a integração de conhecimentos que estimulem a transformação da realidade dos sujeitos da pesquisa. Identificamos que as mulheres quilombolas exercem como papel social a liderança desses ambientes, consagram-se como responsáveis pela organização e desenvolvimento dos trabalhos na comunidade. Deriva desse função o compromisso pela transmissão das tradições como artesanato, agricultura familiar, culinária e religião. Compreendemos que o conhecimento das suas tradições permite aos futuros profissionais técnicos em Agroecologia o conhecimento de outras narrativas acerca da formação social brasileira e desenvolvimento de técnicas sustentáveis na região. Por fim, os dados obtidos possibilitaram a elaboração de um *E-book – Ecos de Ancestralidade: Relatos das Tradições Sociais e Culturais das Mulheres do Muquém* como produto educacional.

Palavras-chaves: comunidade quilombola; educação profissional e tecnológica, educação omnilateral; *e-book*; produto educacional.

ABSTRACT

This is an educational research that aims to investigate how the experiences and knowledge of quilombola women about the organization of work and its cultural and social manifestations can contribute to the integrated training of students in the fourth grade of the Integrated High School Technical Course in Agroecology with a view to to omnilateral education. For this, it uses the understanding of issues that deal with the contribution of Vocational and Technological Education, as a public policy, in the context of overcoming hegemonic social paradigms that limit the existence of quilombola communities. Communities maintain their own relationship of belonging to their territories, where it is possible to transmit traditional knowledge through the teachings of their ancestors, passed on from generation to generation. Therefore, qualitative research was carried out, whose method is action research in a non-formal environment. The project investigated took place through the diagnosis of the building ideas of the students of the 4th grade of the Technical Course of Integrated Middle Level in Agroecology, from Campus Murici, about the quilombola communities, in addition to interviews, which we carried out in loco, to the quilombola women of Muquém. belonging to the Association of Quilombo Remnants of Muquém. We understand that through the modality of non-formal education it is possible to recognize the traditional knowledge of communities for the integral formation of the subjects. In this sense, as a result of the research, it was found that it is possible to promote the exchange of knowledge between the Comunidade do Muquém and the Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici with a view to integrating knowledge that stimulates the transformation of the reality of the research subjects. We identified that quilombola women play a social role in the leadership of these environments, consecrated themselves as responsible for the organization and development of work in the community. The commitment to the transmission of traditions such as handicrafts, family farming, cooking and religion derives from this function. We understand that knowledge of their traditions allows future technical professionals in Agroecology to know other narratives about Brazilian social formation and the development of sustainable techniques in the region. Finally, the data obtained enabled the elaboration of an *E-book – Echoes of Ancestrality: Accounts of Social and Cultural Traditions of Muquém Women as an educational product*.

Keywords: quilombola community; vocational and technological education, omnilateral education; e-book; educational product.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. UM OLHAR SOBRE ÁFRICA.....	21
2.1 ORGANIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA, SOCIOPOLÍTICA E CULTURAL NA ÁFRICA PRÉ-COLONIAL.....	24
3. OS QUILOMBOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	31
3.1 ALAGOAS, BERÇO DA LIBERDADE?.....	37
4. MULHERES QUILOMBOLAS NA DINÂMICA SOCIAL BRASILEIRA.....	43
5. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL COMO ESTRATÉGIA DA EPT PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA.....	50
6. METODOLOGIA.....	60
6.1 DA PESQUISA DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS.....	66
6.2 DA PESQUISA DE CAMPO.....	68
6.3 DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	70
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	73
7.1 DIAGNÓSTICO DE CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS DO CAMPUS MURICI.....	73
7.2 A AÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MUQUÉM.....	93
7.2.1 A Associação de Remanescentes de Quilombos do Muquém-AL.....	93
7.2.2 A Comunidade Quilombola do Muquém-AL.....	94
7.2.3 As Mulheres do Muquém-AL e suas Tradições.....	99
7.2.3.1 Liderança.....	99
7.2.3.2 Tradições.....	100
7.2.4 Processos Educativos na Comunidade.....	109
7.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL <i>E-BOOK</i> – ECOS DE ANCESTRALIDADE: Relatos das Tradições Sociais e Culturais das Mulheres do Muquém-AL.....	111
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A – Termos e Declarações.....	129
APÊNDICE B – Questionário Pesquisa de Conhecimentos Prévios.....	147
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	154
APÊNDICE D – Questionário de Avaliação do Produto Educacional.....	156
ANEXO 1 – Produto Educacional (<i>E-book</i>) – ECOS DE ANCESTRALIDADE – Relatos das Tradições Sociais e Culturais das Mulheres do Muquém.....	160

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende investigar como os saberes tradicionais¹ de mulheres quilombolas, acerca da organização do trabalho e das manifestações culturais e sociais em sua comunidade, podem contribuir para a prática da formação integrada dos alunos do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agroecologia do IFAL-Murici.

Para tal, inicia-se a reflexão acerca da ontologia dessas mulheres e das comunidades quilombolas, apresentando algumas concepções e características das sociedades originárias em África. Assim como, os processos políticos, econômicos, sociais e culturais que pretendiam e que, no âmbito da sociedade brasileira, mantêm a invisibilidade do povo preto como sujeitos ativos e protagonistas no seu contexto de formação.

Esses processos, que Foucault (1979 *apud* CARNEIRO, 2005) denominou de dispositivos de poder/biopoder², dizem respeito às estruturas que propagam a desigualdade entre pretos e brancos, originalmente oriunda de conjunturas históricas e sistêmicas como a escravidão e a eugênia³ (PORTILHO, 2019, p. 12).

Sueli Carneiro, num movimento associativo com as ideias de Foucault, nomeia de dispositivo de racialidade a inclusão da problemática racial – racismo – nessas estruturas. “O dispositivo de racialidade ao demarcar o estatuto humano como sinônimo de branquira irá por consequência redefinir todas as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a sua proximidade ou distanciamento desse padrão”. Inclusive, e principalmente, as relações educacionais

1 Conceição (2017, p. 105) caracteriza os quilombolas como povos tradicionais que lutam pelo reconhecimento das suas identidades étnicas, pela valorização da sua cultura e manutenção do seu modo de vida. Logo, entendemos como saberes tradicionais todo conhecimento que deriva das práticas cotidianas desses povos.

2 Os dispositivos de poder se referem às estruturas diversas que agem de forma estratégica estabelecendo relações de poder em processos históricos continuados (CARNEIRO, 2005). “[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. (FOUCAULT, 1979, p. 244 *apud* CARNEIRO, 2005, p. 38).

3 Diz respeito ao movimento de utilização do discurso científico para justificar estruturas e pensamentos ideológicos. O discurso eugenista caracteriza-se pela tentativa de Francis Galton de comprovar cientificamente que, para além dos traços físicos, os comportamentais e intelectuais são passados de forma hereditária. Logo, exclui-se desse bojo intelectual, social, político, cultural e econômico (já que no Brasil essa percepção acompanha os processos de desenvolvimento do país na República), os que eram considerados inferiores: pretos, asiáticos e deficientes (FERREIRA, 2017).

na hierarquização de saberes. (CARNEIRO, 2005, p.43).

Todavia, a pesquisa não pretende enfatizar os aspectos negativos da escravidão, como vê-se na maioria dos estudos sobre a temática, mas reafirmar, brevemente, o racismo como sistema político oriundo da supremacia branca global (CARNEIRO, 2005). Intencionou-se, desse modo, entender como esses processos incidem na inviabilidade do conhecimento dos saberes e subjetividades culturais tradicionais das mulheres negras quilombolas da diáspora⁴.

Face ao exposto, implicamos a educação nesse contexto. Buscamos reconhecer o papel da educação formal como reprodutora dos ideais eugenistas e como, se entendida no seu sentido amplo, essa pode ser também responsável pela desconstrução dos sistemas e poderes hegemônicos. Propomos assim, a compreensão da educação não formal como modalidade propulsora dessa transformação social, considerando a convergência de princípios com o ensino integrado e a educação profissional e tecnológica.

A investigação acerca da temática preta inicia-se antes de ingressar no mestrado profissional. O fato é que o tema permeia toda minha existência enquanto mulher preta e natural de Salvador. Lá os processos de ressignificação da identidade preta fizeram parte da minha construção enquanto ser social, político e cultural; e das relações estabelecidas nesse contexto – positivas e negativas.

Para além do que foi constituído nas experiências informais e não-formais, na primeira oportunidade em ambiente acadêmico, produzi conhecimento sobre as comunidades quilombolas. O tema, de acordo com a particularidade da minha formação – Arquivologia pela Universidade Federal da Bahia – tratava-se de descrever arquivisticamente os acervos de memória de pessoas de África e seus descendentes, presentes em entidades públicas e privadas não arquivísticas⁵.

4 José Antônio dos Santos (2008) discute os conceitos modernos de diáspora em *Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida*. Para além do entendimento como a travessia forçada dos africanos escravizados, ancorado na diáspora judaica, as concepções que circundam a diáspora africana atualmente referem-se aos “estudos culturais e pós coloniais e como motivo de identificação étnico-racial na busca do *paraíso perdido* dentro e fora da África. Também tem se prestado aos interesses políticos, ideológicos e econômicos que buscam aglutinar e, em alguns casos, levar de volta para o continente de origem africanos e afro-descendentes espalhados por todo o globo terrestre.” (SANTOS, 2008, pg. 181)

5 As instituições arquivísticas são aquelas que tem como função precípua a guarda e gestão dos conjuntos documentais. No caso da pesquisa, o objetivo era identificar e descrever os conjuntos documentais sobre as comunidades quilombolas em instituições públicas e privadas que não tinham essa função. As instituições pesquisadas foram as que, de alguma maneira, se relacionavam com a temática negra.

Ao caráter essencial de produzirmos sobre nós mesmos, de falarmos e escrevermos dentro desse lugar social que nos é imposto e aquele que é ancestral, somamos a possibilidade de conhecermos a gênese dos antepassados, numa perspectiva positiva de ressignificação da nossa origem.

Esse contexto de ressemantizações de conceitos e sentidos que a pesquisa propõe às modalidades educacionais. Por muito tempo os dados sobre o sistema escravocrata brasileiro e as suas formas de resistência, a alçada dos quilombos, apresentaram inconsistências e distorções contextuais⁶.

O manejo secular dos dados e fatos concretos, em prol dos interesses de uma elite branca, resultou num processo de desconhecimento e desvalorização da realidade afro-brasileira; de distanciamento e acentuação das desigualdades social e racial, dificultando desenvolvimento da autoafirmação e da identidade negra (NASCIMENTO, 2019). Para Abdias (2019, p. 35) “a história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos, exatamente como toda a sua estrutura econômica, sociocultural, político e militar [...]”.

Nos últimos anos, apesar dos dados ainda sinalizarem um contexto ainda crescente de desigualdades e a proposta governamental de desvalorização das políticas públicas de inclusão e reparação do negro na sociedade, constata-se, socialmente, uma evolução no pertencimento racial em favor do reconhecimento das contribuições sociais de pessoas negras, da autoafirmação (processos identitários) e da valorização da afrodescendência. O cenário de reafirmação da cultura negra, de políticas afirmativas como as cotas, que inserem os negros em centros acadêmicos de construção e consolidação intelectual e crítica são fatores determinantes para a escolha do tema a ser trabalhado.

Assim como, a instituição da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade às redes de ensino de incluir nos currículos oficiais as temáticas da História da África e dos Africanos, da cultura afro-brasileira, a luta dos negros do Brasil, sua participação na formação da sociedade brasileira e sua

6 Abdias do Nascimento em “O quilombismo”, citando John Henrik Clarke, historiador norte americano, evidencia essas distorções na literatura sobre o período da escravidão no Brasil. “[...] os senhores de escravos não proibiam o tambor africano, as ornamentações africanas ou outras coisas estimadas que os africanos se lembravam do seu antigo caminho de vida [...] Esses escravos geralmente vinham das mesmas áreas da África e, naturalmente, falavam a mesma língua e tinham a mesma cultura básica. As famílias, no geral, eram mantidas juntas” (CLARKE, 1974 *apud* NASCIMENTO, 1980, 35);

contribuição nas áreas sociais, culturais, econômicas e políticas (BRASIL, 2003). No entanto, ainda é incipiente a implementação deste dispositivo no âmbito das escolas de educação profissional e tecnológica brasileiras.

Com a promulgação da Lei pretendia-se a intensificação do diálogo, nos ambientes escolares, da contribuição do negro na formação da sociedade brasileira, com vistas à ressignificação e reeducação das relações étnico-raciais e valorização, por todos, da identidade, cultura e história negra: “em nível federal, a administração do sistema de ensino tem de continuar intensificando apoio financeiro e técnico [...] fortalecer procedimentos de acompanhamento e avaliar a implantação da educação das relações étnico-raciais [...]”⁷.

Em pesquisa realizada na *internet*, através de *síte* de busca, inserindo a palavra-chave “Lei 10.639”, são recorrentes as notícias sobre a dificuldade na implementação da lei, por motivos que percorrem entre o desconhecimento, a falta de formação e o preconceito. O objetivo fora identificar, de forma rápido e num acessível, informações sobre a implementação da lei.

Destacamos notícia recente da Revista Carta Capital, em que pontuam os avanços da lei no sentido de propor e implementar novos dispositivos legais em prol da população negra. Assim como, a utilização da temática da cultura e história brasileira para construir narrativas contra-hegemônicas de valorização da autoestima negra, de representação e referência – a presença de outro lugar de fala (CARTA CAPITAL, 2019)⁸.

Djamila Ribeiro (2017) destaca a diversidade epistemológica acerca do conceito de ‘lugar de fala’ no âmbito das discussões relativas ao feminismo e ao feminismo da mulher negra. E é esse o caminho que desejamos percorrer na pesquisa quando abordamos o ‘lugar de fala’ de pessoas negras que, ao longo do processo de colonização – e daí em diante, foram caladas socialmente.

Nesse sentido, nos referimos à necessidade de falarmos sobre nós mesmos,

7 Entrevista da Doutora em Ciências Humanas Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva à Fundação Cultural Palmares sobre os ‘16 anos da Lei 10.639/2003’. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=52947>>. Acessado em: 07 nov. 2019. Professora Emérita da Universidade de São Carlos. Professora titular em Ensino-Aprendizagem – Relações Étnico-Raciais. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

8 Carta Capital. Educação. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/quinze-anos-depois-lei-10-639-ainda-esbarra-em-desconhecimento-e-resistencia/>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

no nosso lugar social, das nossas opressões e do reconhecimento da importância de outros saberes, a fim de rompermos com o discurso dominante que visa a homogeneidade dos espaços de culturalidade e identidade social (RIBEIRO, 2017).

O desafio da sociedade brasileira atualmente é reconhecer e combater estas desigualdades, o que configura um esforço complexo e permanente. Assim, utilizar-se da educação, em seu sentido amplo, em seu caráter transformador, para conflitar de forma contra-hegemônica com as bases (des)estruturantes do sistema do capital.

Sabemos que o processo de formação social brasileiro, fundamentado numa sociedade escravocrata dependente à hegemonia europeia, determina as condições sociais dos descendentes de cada segmento (MOURA; OLIVEIRA; GOMES, 2007). O entendimento de Moura, Oliveira e Gomes restringe as resultantes desse sistema à condição de vida dos indivíduos. No entanto, sabe-se que os efeitos colaterais da escravidão é basilar de todas as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais do país.

A esse desequilíbrio social dá-se o nome de racismo estrutural. “O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 30).

Nessa lógica de racialização⁹, o histórico da educação brasileira desprivilegia o negro em seu direito à educação de qualidade, já que, em sua maioria, pertence à classe trabalhadora, à qual é legado, historicamente, políticas educacionais que atendem ao interesse do mercado em detrimento da formação que estimule a criticidade, os questionamentos sociais e, a partir daí, a (re)construção de conhecimentos e visões de mundo.

A educação brasileira não somente baliza-se por uma sociedade dualista pautada na lógica da segregação, entre elite e classe trabalhadora, como atua como sujeito segregador que promove, ainda que indiretamente, a exclusão de direitos¹⁰. A

9 Termo usado para denominar o processo de ‘atribuição’ de raças no contexto histórico brasileiro. “Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. [...] a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para neutralizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários*.” (ALMEIDA, 2019, p. 24-30)

10 Fala do professor Silvio de Almeida numa palestra de título “*História da discriminação racial na educação brasileira*”, para o canal Escola da Vila – Centro de Formação da Vila, em 2018.

educação formal, na figura da Educação Profissional e Tecnológica, se encontra no meio desse movimento de repensar essas estruturas hierarquizadas.

O estímulo à reflexão acerca das desigualdades estruturais brasileiras pela Educação Profissional e Tecnológica pode contribuir para a construção e/ou a integração de espaços, processos pedagógicos e modalidades educacionais que fomentem o respeito à diversidade. Assim, atentando para a formação de sujeitos referencialmente diversos que, destinam-se ao combate e a transformação de paradigmas sociais hegemônicos historicamente difundidos em cenários em que haja o estímulo a inclusão social e a defesa dos valores da cidadania.

Nessa perspectiva, aos Institutos Federais, como política pública em educação profissional e tecnológica, cabe a construção, através do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, dessa ponte para a formação completa, que una as potencialidades internas e externas ao ambiente escolar na ação do aluno enquanto indivíduo social que se concebe na interação com o homem e deste com a natureza. À efetiva participação dos alunos na escola condiciona-se que esta esteja em permanente ligação com a vida, numa relação prática e consciente de troca de saberes e a produção do conhecimento entre os indivíduos que representam o todo complexo social (MANACORDA, 2007, p.142).

Por isso, pretendemos o estudo acerca da educação não formal como modalidade de educação que possibilita o uso de ambientes interativos e integrativos do mundo como recurso pedagógico para o processo de aprendizagem. “A utilização desses espaços, no processo ensino e aprendizagem, apresenta a intenção de preparar o sujeito para enfrentar os desafios dos tempos modernos enquanto cumpre seu papel para a prática da cidadania” (ALMEIDA, 2014, p. 3).

Sendo assim, enquanto espaço não-formal, adotamos a Comunidade Quilombola do Muquém. Entendemos que, embora à luz dos dispositivos legais haja um caminho para uma maior visibilidade dessas comunidades e das suas contribuições sociais e culturais para (re)construção da identidade negra, ainda há invisibilidade no que diz respeito aos currículos escolares.

As comunidades quilombolas são predominantemente rurais e estabelecem junto ao seu território uma relação de pertencimento, de constituição e memória de

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=5453s>. Acesso em: 16 fev. 2022.

saberes passados entre gerações. A valorização dos costumes e tradições culturais dos seus antepassados compreende a essência das suas práticas na contemporaneidade.

Entendemos pertinente o estudo dos saberes sociais e culturais de mulheres quilombolas, considerando o possível protagonismo dessas nas comunidades, para fomentar o trabalho como elemento constitutivo do ser humano.

Portanto, justifica-se a intervenção do Instituto Federal de Alagoas em Murici, na figura dos alunos do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia, a fim de compreender os processos de trabalho das comunidades com vistas ao desenvolvimento de estratégias sustentáveis que garantam um salto qualitativo à expectativa de vida digna (MOURA; OLIVEIRA; GOMES, 2007).

É possível, no processo de aprendizagem destes alunos, incorporar o estudo e a utilização desses espaços não-formais como recurso pedagógico para alinhar teoria e prática, preceitos precípuos da formação integrada preconizada pelos Institutos Federais, já que faz parte da metodologia do curso, a “capacitação de [...] quilombolas em tecnologias sociais para a produção de alimentos saudáveis de forma sustentável e com a preservação do meio ambiente” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS, 2011, p. 18).

De forma complementar, Gohn (2014, p. 35) reconhece que “falar sobre aprendizagem e saber, fora das escolas do sistema regular de ensino de um país, implica em participar do amplo debate epistemológico sobre a produção do conhecimento no mundo contemporâneo”. Logo, resulta no reconhecimento de outros sujeitos produtores de saberes sociais, até então invisíveis em virtude da lógica dos discursos dominantes (GOHN, 2014).

Ainda creditamos importância à pesquisa pela proximidade do Instituto Federal de Alagoas em Murici ao município de União dos Palmares que compreende a comunidade do Muquém – aproximadamente 30 km.

Por fim, dentre outros papéis, cabe aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, numa perspectiva humanística, o desenvolvimento contínuo de ações que visem desvelamento desses grupos sociais excluídos do processo de desenvolvimento e modernização do país, o que ratifica sua prática

como 'sujeito' de construção cidadã e de transformação social (MEC, 2010).

Nesse sentido, propomos a seguinte problematização: como os saberes sociais e culturais das mulheres quilombolas da comunidade do Muquém podem contribuir na formação integrada dos alunos do curso técnico em agroecologia do IFAL em Murici, com vistas à educação omnilateral?

Como objetivos específicos, consideramos verificar quais os papéis sociais das mulheres nas comunidades; caracterizar os quilombos na sua contemporaneidade; identificar, com vistas à formação individual, pontos de fortalecimento identitário; promover a troca de saberes que possam consubstanciar a formação individual e técnica do aluno; e, produzi um *e-book* como produto educacional para apresentar os saberes sociais e culturais de mulheres quilombolas como prática para a formação integrada dos alunos do curso de agroecologia do IFAL – Murici.

O trabalho está estruturado em sete seções, atentando às considerações finais. Na seção 2, *Um olhar sobre África*, apresentamos como se estruturavam as organizações socioeconômicas, sociopolíticas e culturais no continente africano pré-colonial. Objetivamos contextualizar a origem das mulheres e homens pretos em diáspora.

Na seção 3, *Os quilombos na contemporaneidade*, buscamos caracterizar os quilombos contemporâneos, tidos como as comunidades de remanescentes de quilombos. Para isso, apresentamos um breve histórico de concepções sob os vieses histórico, econômicos e sociais. Procedemos, ainda, reflexões acerca da condição do negro em Alagoas, a partir do entendimento que o Estado abrigou o maior quilombo à época colonial.

Na seção 4, *Mulheres quilombolas na dinâmica social brasileira*, situamos a mulher negra e quilombola nos contextos interno e externo à comunidade.

Na seção 5, *Educação não-formal como estratégia da EPT para a Formação Integrada* buscamos estabelecer as similitudes entre as modalidades educacionais e como a educação não-formal pode fomentar as bases para a formação integrada.

As seções 6, 7 e 8 correspondem à *Metodologia, Análise e Discussão dos Resultados e Considerações finais*, respectivamente.

2. UM OLHAR SOBRE ÁFRICA

Entendemos necessário à compreensão do contexto atual das comunidades quilombolas e das mulheres nessas comunidades, o estudo prévio das condições sociais, econômicas e políticas do continente africano. Pretendemos, portanto, de forma objetiva, reiterar a nossa origem enquanto mulheres e homens pretos ascendentes e afro-brasileiros.

Para alcançar esse objetivo, procedemos o recorte temporal da África pré-colonial para explicar esse contexto originário e contestar afirmações como a de Hegel (1770-1831 *apud* MUNANGA, 2015, p. 26), que excluía da totalidade da história universal a história do continente africano. Ainda nessa perspectiva, citamos Petronilha Gonçalves (2007) que afirma ser necessário, para a educação das relações étnico-raciais, o conhecimento da história e cultura daqueles que povoaram o Brasil, a fim de dirimir discriminações e a visão de sociedade monocultural.

Há quem considere o continente africano como um único país, um lugar a-histórico ou que sua história se inicia a partir do século XVI – data dos primeiros registros históricos sobre o tráfico de africanos escravizados para o Brasil. Diante dessa compreensão superficial, faz-se relevante o desvelamento dos (des)saberes e a crítica à forma como são difundidos.

Kabengele Munanga em *“Porque ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?”* empreende um diálogo com o leitor com vistas à criticidade desse “desconhecimento” e do recorte espaço-temporal que limita a história da África. O autor declara que:

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim¹¹. Como a história de todos os povos, a da África tem passado,

11 A Conferência de Berlim caracterizou-se como o processo de partilha da África, realizado no século XIX, entre os anos 1884 e 1885. A conferência, idealizada num primeiro momento pelos portugueses, legitimou-se pelos alemães, sob a liderança do chanceler Otto Von Bismarck. Sobre esse processo, também chamado de neocolonialismo/imperialismo, ainda é possível acrescentar, sob o ponto de vista de Farias (2014, p. 9-10), que a conferência esteve ligada “à consolidação do capitalismo e à Revolução Industrial europeia” e apresentou como justificativa a necessidade de se realizar um “processo civilizatório” em África, já que os negros eram considerados “animais, inferiores e sem moral”. Na realidade, o novo contexto de colonização empreendeu-se por razões econômicas, em virtude da grande quantidade de matéria-prima (minérios) no continente africano, indispensáveis

presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade como a civilização egípcia. (MUNANGA, 2015, p. 25)

De forma complementar a esse entendimento, o autor também denuncia a propagação de uma imagem estereotipada do continente africano, de cunho quase sempre desfavorável social e culturalmente. Prioriza-se “sempre os aspectos negativos, como atraso, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, aids, guerras, miséria e pobreza” (MUNANGA, 2009, p.11), sem que se faça uma leitura holística das suas culturas, tradições, riquezas etc.

Destacamos, na base dessas construções, o papel essencial do sistema educacional brasileiro. Autores como Abdias Nascimento e Sílvio Almeida detalham essa participação afirmando que, estruturalmente, a educação obedece à dinâmica do sistema do capital como silenciador das memórias dos brasileiros afrodescendentes, dos processos históricos, culturais e socioeconômicos dos povos de África e a contribuição desses para a formação da sociedade brasileira (ALMEIDA, 2019; NASCIMENTO, 2019).

Abdias (2019, p. 111) pontua que, “especialmente no Brasil, em tempo algum jamais se pensou em cursos sistemáticos de cultura africana em qualquer nível escolar”. Objetivava-se, assim, o desconhecimento, o silêncio e, numa perspectiva mais ampla, em que se pese os corpos que carregam a memória da ancestralidade, o esquecimento.

Sobre memória, silêncio, esquecimento e seletividade, Pollack (1989, p. 4) diz que, “numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”. Logo, Pollack nos apresenta a memória como resultado das relações de poder que se estabelecem socialmente, e, como tal, só se afirma como fato quando atende ao interesse de quem domina essa relação.

Estrategicamente, com vistas a esse caminhar direcionado às raízes culturais e sociais dos colonizadores, o sistema educacional brasileiro, formado e sustentado pelos seus, fomentou o conhecimento da “história da África” sobre bases escassas e

ao desenvolvimento das indústrias. (MARIANO, 2020)

manipuladas. A favor de uma sociopolítica capitalista euro centrada, que valoriza culturalmente o que é branco em detrimento dos valores africanos e dos seus descendentes em diáspora. Sobre a conservação dos valores eurocêntricos, Farias (2014, p. 10) afirma:

O distanciamento radical entre Brasil e África ocorreu não só devido ao fim do tráfico de escravos em 1850 (Lei Eusébio de Queiroz), e à interrupção do fluxo de entrada de africanos, mas também devido à adoção, por parte da elite política e intelectual brasileira, das ideias evolucionistas e racistas então predominantes na Europa. Com a lei que aboliu a escravidão (1888) e a instauração do regime republicano (1889), o negro ficou associado a uma situação de atraso, a um Brasil arcaico que a elite queria deixar para trás, tanto por remeter a um passo escravista como a uma África entendida como primitiva.

O uso proposital do verbo “objetivar” no pretérito imperfeito dá-se para sinalizar que essa realidade está em processo de transformação, impulsionada pela ação do movimento negro. Para Hebe Mattos (2006) suas manifestações, em suas várias vertentes, tendem a esse processo de revisionismo histórico dos africanos e seus descendentes em diáspora, alçando-os ao protagonismo social, político e econômico na história da África e na formação do Brasil.

Também Nilma Gomes, em “O Movimento Negro educador” descreve o movimento negro, em seu caráter essencialmente político, nas suas diversas formas de manifestar e sempre inclinado ao reconhecimento do vínculo entre as histórias. Dessa forma,

Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. (GOMES, 2018, p. 4)

Ademais, Zezito de Araújo (2020) e Abdias do Nascimento (2019) também se posicionam sobre esse aspecto. O primeiro ressalta a importância do movimento negro nesse processo de (re)construção da história dos afrodescendentes no Brasil, no sentido de visitar os conhecimentos sobre África e se localizar culturalmente nesse continente.

E Abdias que, na efervescência do movimento negro em 1980, afirma que África é o ponto de partida para restabelecermos a memória dos afrodescendentes em diáspora. Dessa forma, reivindica que o Brasil “[...] desde seus primeiros instantes de vida teve o negro africano como seu principal edificador tanto no

trabalho quanto na composição demográfica do país” (NASCIMENTO, 2019, p. 136).

2.1 ORGANIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA, SOCIOPOLÍTICA E CULTURAL NA ÁFRICA PRÉ-COLONIAL

Se não realizássemos, por meio da pesquisa, que o culto ao desconhecimento da história de África obedece a um sistema de valorização e manutenção de agentes hegemônicos, poderíamos considerar a sua complexidade organizacional como fator “complicador” para esse entendimento.

O continente africano, em seu vasto território e densidade demográfica, constitui-se de variadas civilizações, etnias e culturas. Sua extensão territorial de 30 milhões de quilômetros quadrados subdivide-se em África do Norte e África Subsaariana, tendo como referência para essa partição o Deserto do Saara (MUNANGA, 2009, p. 13).

Munanga ainda acrescenta a essa divisão, a particularidade que à África do Norte atribui-se as designações de África branca ou África árabe. Já a África Subsaariana, também chamada de África negra, compreende as Áfricas ocidental, oriental, central e austral. Estima-se de contingente populacional, 1,2 bilhão de habitantes distribuídos em cinquenta e quatro países que abrigam diversas regiões e diferentes povos, culturalmente dissemelhantes – e semelhantes (MUNANGA, 2009, p. 13; LAORDEN, 2018).

A complexidade que nos referimos no início da seção dá-se pela incapacidade de pontuarmos uma única organização seja social, política, econômica e cultural, dado o tamanho do continente, sua densidade demográfica e sua pluralidade. Todavia, é possível perceber alguns pontos de convergência nesses setores.

Farias (2014, p. 5-6) apresenta um breve histórico sobre as formas da sociedade africana ao longo do tempo. Configuravam-se em sociedades sem Estados, na antiguidade, e em sociedades de Estado, na transição da vivência feudal às primeiras dinâmicas mercantilistas.

As sociedades sem Estados constituíam-se por formas familiares de organização social. “[...] No geral predominavam as tradições e normas familiares,

com laços de reciprocidade, fidelidade e vínculos de parentesco, baseados em tradições e costumes mantidos por mais velhos, crenças religiosas e práticas sociais” (FARIAS, 2014, p. 6).

Os princípios da organização social familiar não compartilham com a prática da propriedade privada. O mesmo autor afirma a inexistência desse contexto quando pontua que o sentido de comunidade e coletividade prevaleciam fortemente nos ritos sociais e econômicos (FARIAS, 2014, p. 6).

Nas sociedades de Estado exigiam-se, o Estado e/ou os grandes proprietários, o pagamento de tributos pelo uso da terra (e, conseqüentemente, pelo que foi produzido). Logo, nessas sociedades manifestaram-se as propriedades privadas, o contexto de exploração e o regime de servidão coletiva. Poderia, todavia, coexistir à organização social familiar e o sentido de comunidade, mas esses não seriam os proprietários da terra (FARIAS, 2014, p. 6).

O advento das sociedades de Estado impulsiona a ampliação da economia, incorporando à agricultura o artesanato, a mineração e o comércio. Percebe-se, contudo, uma mudança nas relações sociais resultantes desse novo contexto. No âmbito da organização social familiar, em que estes seriam os responsáveis pela produção e seriam os proprietários da terra, o trabalho se constitui na experiência de transformação do ambiente natural para o desenvolvimento coletivo (FARIAS, 2014, p. 6).

Podemos dizer que, enquanto sociedades sem Estado, o trabalho é apreendido na sua concepção ontológica. Saviani (1998, p. 2) explica que a partir dessa concepção, o trabalho consiste na essência humana, desenvolvido em sociedades ‘comunais’, em que se preconiza o compartilhamento, a comunhão de existências e o relacionamento com o outro.

A partir do momento que se estabelece a propriedade privada, a apropriação da terra e do meio de produção por outrem, inicia-se o processo de estratificação social (divisão social em classes). Saviani caracteriza esse momento como o surgimento da “classe dos proprietários e a classe dos não proprietários” (SAVIANI, 1998, p. 2). Nessa perspectiva, o trabalho equivale à exploração da força de trabalho dos não proprietários, palco para regimes de servidão e escravização.

À luz da discussão sobre o surgimento da propriedade privada, Gruppi (1996,

p. 19) declara, em seu processo dialético com Rousseau:

Ele julga que a propriedade teria nascido pelo ato de alguém que colocou marcos e declarou ser proprietário dessa terra; e também porque outras pessoas, estupidamente, teria levado isso a sério. Muito pelo contrário, o que originou a propriedade foi todo um processo econômico de desenvolvimento de forças produtivas.

Quando da descaracterização do trabalho como processo inerente ao ser, há esse desequilíbrio de forças quase sempre impulsionado por questões econômicas, vide os processos históricos de mudanças dos modos de produção e reprodução social.

O quadro abaixo sintetiza as diversas formas de organização social presentes no continente africano.

Quadro 1 – Formas de organização social na África pré-colonial.

Formas de organização social	Características
Família nuclear; família extensa	Várias gerações em linha reta ou colateral.
Linhagem	Agrupamento de várias famílias extensas descendentes do mesmo ancestral.
Clã	Agrupamento de várias linhagens sem laço de parentesco;
Grupo étnico	Entidade em que as tradições, às vezes a língua, a religião, o uso de instituições similares, a coerência de mitos de origem semelhante, bem como a similitude do meio geográfico, é que determinam a relação entre seus membros.
Tribo	Fração do grupo étnico; é a forma intermediária entre o grupo caçador-colheitor e formas mais evoluídas de poder individualizado.
Castas	Indivíduos que realizam a mesma atividade profissional.
Classe	Diferença de posição que ocupam os integrantes do grupo social, em atenção à função que realizam, à família de que procedem, à linhagem de que fazem parte.
Associações voluntárias	Para trabalhos comunais, de tipo político religioso e sociedades secretas.

Fonte: Granguilhome, 1979, p. 28-30 *apud* Lopes, 2006, p. 213-214.

De maneira similar à organização socioeconômica, as formas de governo na África pré-colonial alternavam entre chefia, império e reino, contudo, apresentavam como convergência o respeito à linhagem e ao sangue. Munanga (2009, p. 55) nomeia essas formas de estados políticos centralizados.

Internamente esses estados não tinham demarcados os limites de seus poderes executivo, legislativo e judiciário. O poder concentrava-se na figura central, os chefes tradicionais ou reis. Por não possuírem uma organização interna bem definida, ocorriam conflitos para a tomada do poder por grupos de linhagens diferentes à vigente (MUNANGA, 2009, p. 35).

Quanto ao rei, para além do seu poder de gestão, os povos associavam à sua figura o caráter divino. Daí entende-se que, se o monarca não estivesse bem, nada no reino funcionaria. Sobre essa viés sagrado, Munanga (2009, p. 36) detalha que:

Há uma identificação mítica entre o rei e seu povo. Nesse sentido, em numerosos reinos do Leste e do Oeste, quando o rei se encontra doente ou enfraquecido, a própria força do grupo está ameaçada. As colheitas diminuem, o gado produz menos leite e as mulheres se tornam menos fecundas.

Em sociedades democráticas, não existia o parlamentarismo, em que as decisões dependem do voto de uma maioria. Nesse caso, as ações eram definidas por unanimidade. “Os anciãos discutiam horas e horas debaixo de uma árvore. Discutiam até conseguir a unanimidade para tomar a decisão” (MUNANGA, 2009, p. 36).

No início dessa seção destacamos sobre a complexidade de abarcar o continente africano em sua plenitude, por ser extenso e diverso, e é nas questões relacionadas à organização cultural que essa dificuldade se faz presente de forma mais intensa. Para ilustrar a assertiva, Munanga (2009, p. 29) detalha sobre a diversidade cultural em África.

Na África, existe distância entre os lugares e as maneiras de viver; existe diferença entre o pastor e o agricultor; entre o governante e os governados (súditos). A África é o artista ioruba e o senhor tutsi, o mecânico de Brukina Fasso e o guerreiro nuer, o comerciante de Dacar e o operário de Luanda.

No entanto, o mesmo autor, ancorado em escritores como Cheik Anta Diop, sustenta que mesmo num espaço tão diverso há uma estrutura cultural comum às sociedades africanas que as identificam como tal. Defendem que por mais que o

continente africano e seu povo se configurem numa diversidade de valores, crenças, instituições políticas e familiares, existe uma unidade cultural, uma fisionomia cultural comum à África Negra (MUNANGA, 2009).

Os autores nomeiam essa unidade cultural de africanidade. Logo, instituições como artes, casamento e crenças religiosas possuem uma mesma matriz nas sociedades africanas que as distinguem de qualquer outra sociedade. O Quadro 2 sintetiza essas similaridades culturais, citadas por Munanga (2009, p. 32-37) e Farias (2014, p. 6).

Quadro 2 – Unidade cultural em África

Elementos	Unidade cultural
Artes	A estatuária negra, que se desenvolveu em todas as regiões da África subsaariana, compreende numerosos estilos. No entanto, no museu de arte não ocidental, percebe-se facilmente certo parentesco entre obras africanas [...] uma constelação de caracteres confere à arte africana seu próprio rosto.
Morte	O africano vive em familiaridade com a morte [...] Os ritos funerários servem justamente para contornar de forma simbólica a desordem e restaurar o equilíbrio emocional do grupo abalado pela morte. [...] os grandes funerais africanos são festas ruidosas que reúnem pessoas de todas as idades num ambiente de excitação sustentada por danças, cantos, arengas, ritmos dos tambores, comidas e libações. [...] A morte não é uma ruptura, é uma mudança de vida, uma passagem para outro ciclo de vida; os mortos entram na categoria dos ancestrais, participam de uma força vital maior.
Força vital	Essa possibilidade de agir sobre as forças por meio das práticas mágicas e da feitiçaria. A circulação e o princípio da força vital caracterizam toda a África. As palavras são eficazes porque são carregadas de forças. A palavra, na África, pode não só curar como

	também matar, porque é carregada de uma força vital importante. [...] A busca do crescimento da força e a consciência da primazia do coletivo sobre o indivíduo constituem um outro aspecto da africanidade.
Iniciação	Uma das características fundamentais da africanidade, é uma experiência que pode ser temível quando acompanhada de operações cirúrgicas, como a circuncisão ou excisão, ou as escarificações e deformações dentárias, que constituem as marcas étnicas. [...] A iniciação é também um ensinamento, uma escola, e isso é mais importante ainda nas sociedades guerreiras e pastorais. [...] É, em grande parte, uma preparação para o casamento.
Casamento	O casamento africano [...] é antes de tudo uma aliança entre dois grupos de parentesco. A primazia da linhagem é claramente indicada durante todas as etapas do longo processo de casamento. [...] Uma das características desse casamento é o dote. Sempre vai da família do futuro marido à família da mulher. [...] Em um sistema matrilinear ¹² , é bastante comum que as esposas dos homens de linhagem venham do exterior e que as filhas de linhagem saiam para se casar. É por meio da circulação das mulheres que se faz a perpetuação da linhagem.
Poligamia	Um dos traços fundamentais de toda a África, é considerada admissível e mesmo desejável [para perpetuar a linhagem]. Em sociedades patriarcais, os homens costumavam possuir várias mulheres e muitos filhos para aumentar a produção. O pai era valorizado pelo tamanho da

12 Existiam sociedade matrilineares e patriarcais em África. Nos sistemas matrilineares ou matriarcais a linhagem pertence à mulher. Gruppi (1996, p. 29) explica que a relação não é de superioridade da mulher ao homem, mas no sentido da descendência. O autor ainda destaca que o aparecimento de sociedades patriarcais deveu-se a instituição da propriedade privada, em que se estabelece a relação de subordinação da mulher, e a linhagem passa a ser paterna. De forma complementar, atribuímos essa constituição à absorção da cultura patriarcal europeia resultante do período das invasões e dominações no território africano.

	<p>família, e as mulheres, pela quantidade de filhos. Nas sociedades matrilineares a poligamia não era permitida.</p>
--	---

Fonte: Munanga, 2009; Farias, 2014.

No contexto de diáspora, a africanidade está representada nos processos de resistência cultural e (re)construção da identidade negra enquanto o tráfico de escravizados e o sistema escravista eram vigentes e após eles (MUNANGA, 2009). Podemos inferir que os quilombos brasileiros, hoje tidos como as comunidades renascentes de quilombos, são exemplos de africanidade no Brasil.

Muito se discute sobre as organizações em África depois da instituição do imperialismo, colonialismo e do neocolonialismo. Autores como Boahen (2010), Munanga (2014), Farias (2014), Trajano Filho (2015) e Lopes (2011) discutem sobre os impactos positivos e negativos dessas reformas do sistema capitalista nas estruturas social, econômica e política do continente africano.

Não pretendemos aprofundar esse assunto, já que citamos inicialmente o propósito do nosso recorte, mas faz-se necessário pontuarmos algumas questões. Longe de haver consenso entre os autores, Trajano Filho (2015) pontua que o colonialismo precisa ser entendido como um sistema que alterou todas as relações em África porque pretendia a homogeneização de valores, de cultura e costumes nos moldes europeus.

No entanto, Munanga (2009, p. 38-40) afirma que esse processo de aculturação fora sentido, de forma mais intensa, nas cidades. É possível identificar nos campos manifestações tradicionais da África pré-colonial, ainda que tenham sofrido algumas influências ocidentais.

Isso posto, conseguimos relacionar esse contexto ao que acontece no Brasil, com as comunidades de remanescentes de quilombos. Também não intencionamos aqui que se construa uma visão romantizada da vida no campo, mas traçar um paralelo entre essas duas realidades. Nessas comunidades, afastadas dos centros urbanos, percebemos traços originários da cultura africana, ressignificados na cultura afro-brasileira.

3. OS QUILOMBOS NA CONTEMPORANEIDADE

Pretendemos, nessa sessão, a caracterização dos quilombos na contemporaneidade. Para isso, apresentamos um breve histórico de definições, desde concepções históricas à percepção atual enquanto comunidades negras. Entendemos, no entanto, que esse diálogo, carregado de subjetividades, ainda caminha num espaço reflexivo de compreensão de termos e papéis desses ambientes na sociedade atual.

Arruti (2008, p. 1-2), em seu ensaio “Quilombos”, os classifica como objeto aberto justamente por serem alvo de constantes ressignificações, considerados o tempo, o espaço e a história. Por isso, apresentam conceitos variados que dependem do contexto histórico, político e normativo que estão inseridos, além dos sujeitos de poder que os comunicam.

Nesse sentido, as concepções de quilombo perpassam desde crenças limitantes como espaços de refúgio para negros ex-escravizados às comunidades onde resistem e são propagadas manifestações políticas, sociais e culturais remanescentes daqueles quilombos, tendo como base a relação estabelecida com seus territórios. Esse processo de ressemantização, assim denominado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), através do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais, teve participação dos movimentos negros às épocas.

Isso posto, compreendemos que o conceito de quilombos contemporâneos deriva do processo de (re)construção desses espaços no âmbito das comunidades remanescentes de quilombos, em sua maioria rurais. Antes considerados nos contextos de fuga e resistência ao sistema escravista, hoje são tomados em razão da manutenção das suas práticas sociais e culturais, sustentadas na autodefinição como remanescentes de quilombos, na certificação e titulação dos territórios.

Para Arruti (2008, p. 2) os quilombos “não se referem a resíduos, não são isolados, não tem sempre origem em movimentos de rebeldia, não se definem pelo número de membros, não fazem uma apropriação individual da terra”. No entanto, ainda é comum encontrarmos definições relacionadas a esses elementos. Como exemplo, o conceito de quilombos adotado pelo *streaming* GUERRAS do Brasil.Doc (2018):

Os quilombos eram os agrupamentos formados por negros escravizados que desejavam fugir da dinâmica do sistema escravista aos quais eram impostos. Representavam, assim, uma das formas de luta contra o sistema opressivo e desumano da escravidão.

Ainda nessa perspectiva limitante, Reis (1996, p. 18) afirma que, para os colonos portugueses, ou aqueles que integravam a classe de senhores de terras e/ou benfeitorias, qualquer agrupamento de cinco a mais escravizados eram considerados quilombos – e essa caracterização reportava-se diretamente à intenção de eliminar todo tipo de aglutinação de negros escravizados.

Quanto à origem, Mattos (2006, p. 106) entende as comunidades quilombolas como grupos de história própria, oriundos de diversas relações entre os negros escravizados e a sociedade escravocrata. O escopo conceitual das comunidades compreende também as terras compradas pelos negros após o fim da escravidão, também chamadas de “terras de preto”; as áreas ocupadas no processo de resistência escravista e; doações dos senhores de engenho realizadas à época da abolição.

Numa visão ainda histórica, porém com viés econômico, tem-se que os quilombos representaram uma resposta à invasão mercantilista europeia no Brasil. A expansão do sistema econômico à época, estruturado nos engenhos de açúcar e na exploração da mão de obra escrava dos africanos e indígenas, impulsionou a construção dos mocambos como forma de resistir e lutar contra aquele modo de produção (LINDOSO, 2000).

Para Carneiro (2001, p. 13-14) a constituição dos quilombos motivou-se pelo afrouxamento das formas de contenção dos escravizados pelos senhores de terras, em razão da expansão do sistema econômico balizado pelo uso da mão de obra escravizada, em diferentes contextos históricos. “Os quilombos, deste modo foram [...] um fenômeno contra-aculturativo de rebeldia a contra aos padrões de vida impostos pela sociedade oficial [...]”

A mudança dessa perspectiva essencialmente histórica para a ideia de ação continuada de resistir, manter e ser livre para manifestarem-se social, política e culturalmente na contemporaneidade deu-se a partir das publicações de Clóvis Moura e Abdias Nascimento (dentre outros autores) acerca do tema, além do documento da Associação Brasileira de Antropologia, todos esses destacados por

Arruti (2008, p. 2).

O Grupo de Trabalho da Associação Brasileira de Antropologia sobre Comunidades Negras Rurais, em comunhão e continuidade ao trabalho desempenhado pelo movimento negro, organizações e autores progressistas, em propor outra dinâmica social ao negro, estabelece em documento de 1994 que:

Contemporaneamente, [...] [os quilombos] consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução dos seus modos de vida característicos num determinado lugar. A identidade desses grupos não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas da sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Trata-se, portanto, de uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. [...] Constituem grupos étnicos¹³ conceitualmente definidos pela antropologia [...] No que diz respeito a territorialidade [...] A utilização dessas áreas obedece a sazonalidade das atividades sejam agrícolas, extrativistas e outras, caracterizando diferentes formas de uso e ocupação do espaço que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade (ABA, 1994, p. 2).

Para Andrade (2001), ao negro escravizado, por sua vez, caberia a formação dos quilombos como forma de conquista da sua liberdade e manutenção da sua cultura. Moura (2001, p. 9) estabelece que os quilombos representaram um fenômeno permanente de transformação da dinâmica social. Ao compreendermos essa perspectiva, entendemos que os mocambos constituíram processos continuados de luta de classes para além do sistema escravista.

Arruti (2008, p. 3) detalha que o que motivou a elaboração do documento da ABA foram as constantes demandas por contextualização científica acerca ações desenvolvidas a partir da instituição das normativas constitucionais sobre a situação das comunidades remanescentes de quilombos. Para o autor, o artigo constitucional e o decreto que o regulamenta não apresentam a complexidade que a matéria exige¹⁴.

O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias postula que “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (BRASIL, 1988)

13 Há semelhanças entre essa definição e a de Granguilhome (1979, p. 28-30 *apud* LOPES, 2006, p. 213-214) quando da especificação das formas de organização social na África pré-colonial (Quadro 1).

14 Ver mais em Arruti (2008).

O Decreto 4.887/03 define os remanescentes de quilombos como “grupos étnicos, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão história sofrida.” (BRASIL, 2003)

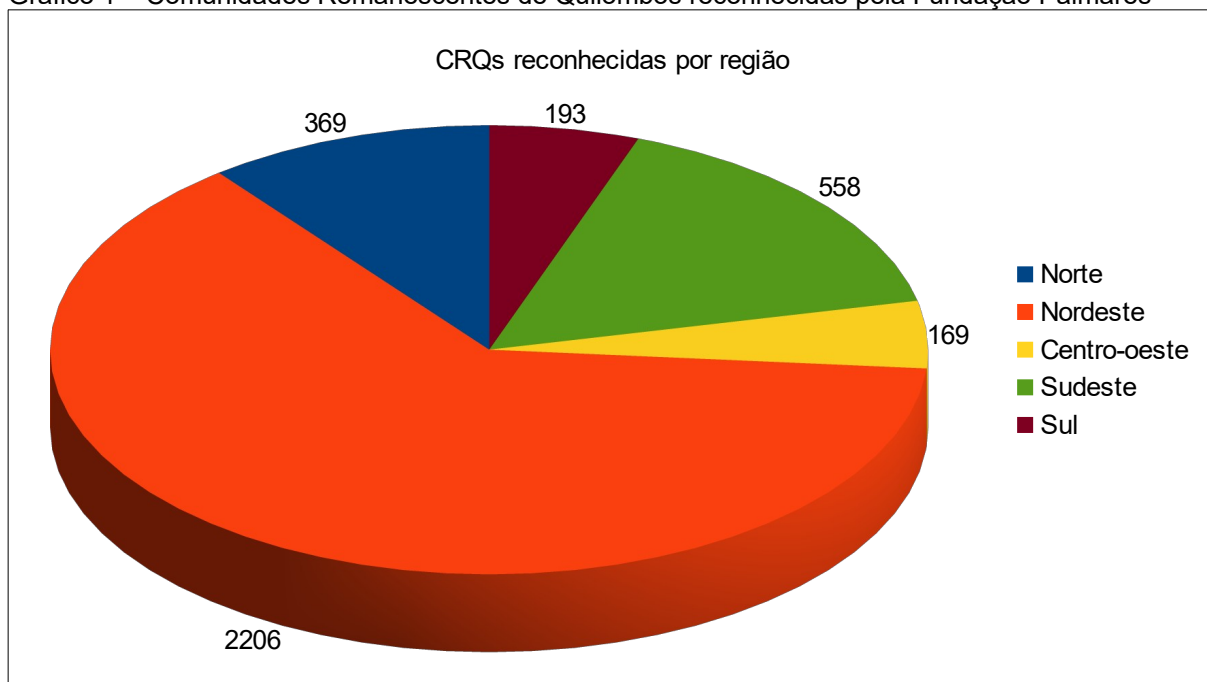
Numa perspectiva otimista, Carril (2017) entende que o processo de certificação das comunidades quilombolas, reivindicados pelos movimentos sociais dentro e fora da comunidade contribuiu para a nova aceção de quilombos. Na sua concepção, compreende que os dispositivos constitucionais permitem evidenciar as diferenças étnicas e culturais da sociedade brasileira.

Por fim, num cenário diásporico, Cruz (2017, p. 163) afirma que “os quilombos foram reapropriados como personificação da experiência africana recriada na diáspora por guardarem o legado e as tradições ancestrais dos povos de diversas formas”.

Voltamos aqui ao início da seção, que afirmamos, ancorados em Arruti (2008) os quilombos como objeto aberto. No entanto, compreendemos que essas constantes ressemantizações alça as comunidades quilombolas a uma condição de poder importante para a desconstrução de invisibilidades.

Atualmente, segundo dados obtidos no portal eletrônico da Fundação Palmares (2022) e INCRA (2021), somam-se 3.495 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas, 2.839 certificadas e 323 com áreas tituladas.

Gráfico 1 – Comunidades Remanescentes de Quilombos reconhecidas pela Fundação Palmares



Fonte: Fundação Palmares, 2022.

Em Alagoas, das 102 comunidades quilombolas identificadas, 70 são certificadas pela Fundação Palmares. Contudo, somente a Comunidade Quilombola Povoado Tabacaria, em Palmeira dos Índios, possui titulação expedida pelo INCRA desde 2016 (INCRA, 2021).

Figura 1 – Mapeamento Comunidades Quilombolas em Alagoas



Fonte: ITERAL – Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas, 2022.

O quadro 3 indica as comunidades de remanescentes de quilombos em Alagoas que possuem processos de titulação em aberto.

Quadro 3 – Comunidades Quilombolas em Alagoas com processo de titulação em aberto em 2018

Comunidade	Município	Ano de Abertura
Abobreira	Teotônio Vilela	2011
Povoado Cruz	Delmiro Gouveia	2011
Carrasco	Arapiraca	2012
Poços do Lunga/ Passagem do Vigário	Taquarana	2013
Cajá dos Negros	Batalha	2013
Lagoa do Algodão	Carneiros	2013
Gargumba	Viçosa	2013
Birrus	Teotônio Vilela	2013
Burnil	Pariconha	2013
Povoado Poções	Jacaré dos Homens	2014
Ribeiras	Jacaré dos Homens	2014
Caboclo	São José da Tapera	2014
Sapé	Igreja Nova	2014
Puxinanã	Major Izidoro	2014
Mumbaça	Traipu	2014
Pau D'Arco	Arapiraca	2015

Fonte: INCRA, 2021.

No que se refere à posse das terras, as ações do Estado de Alagoas, junto às instituições responsáveis, ainda se mostram incipientes em relação à totalidade.

3.1 ALAGOAS, BERÇO DA LIBERDADE?

Ao refletirmos o Estado de Alagoas em suas relações socioeconômicas e culturais torna-se quase imperativo nos reportarmos às questões de liberdade e emancipação social. Os conceitos de liberdade e emancipação aqui entendidos como ato revolucionário e de resistência.

Antes Capitania de Pernambuco, Alagoas foi berço do mais significativo movimento de luta em razão de resistência e liberdade do período colonial. Abrigou-se aqui, entre os séculos XVII e XVIII, o maior quilombo da história brasileira, o Quilombo dos Palmares (CARVALHO, 2016).

Os primeiros registros oficiais acerca do quilombo datam de 1639, durante a guerra de ocupação holandesa. No entanto, transcreve-se em 1602, quando do movimento de expansão do território pelos portugueses, o envio de tropas de

contenção para os engenhos a fim de combater negros ex-escravizados que realizavam investidas em busca de armamentos, ferramentas de trabalhos e libertação de seus pares (CARVALHO, 2016, p. 98).

Caracterizando Palmares, Lindoso (2006, p. 19) afirma que:

O que se pensou ali não foi só em fugir, mas em criar. E criar o quê? A permanência do estado de liberdade com autonomia, como depois os escravos do Haiti fizeram: com sua cultura, com suas religiosidades, com seus costumes, com suas formas de vestir, de comer e de morar, e com isto se fez uma nação. Pois o que se tentou no Quilombo dos Palmares foi mais do que criar um estado de alforria, foi criar um estado-nação.

Sobre esse aspecto, autores como Reis (1996), Shwartz (2001), Lopes (2006) e Heywood (2019) convergem em seus estudos sobre traços de origem africana na estrutura de Palmares. Shwartz (2001, p. 256-261) relata que essas organizações, *ki-lombo*, aparecem em África como uma construção militar, baseada em relações por associação – e não por parentesco, dos povos *Imbagala* (Jaga para os portugueses).

Em face do exposto, alguns desses autores afirmam, outros estabelecem conexões, mas em caráter reflexivo, sobre a aproximação dessas instituições africanas aos quilombos estabelecidos no Brasil, mesmo que se realizem no campo das associações pela falta de documentos suficientes que comprovem todas as nuances de Palmares. Sobre isso, Shwartz (2001, p. 261) insinua:

Caso isso seja verdade, devemos então considerar os aspectos africanos de Palmares não como “sobreviventes” afastados do seu meio cultural original, mas como um uso muito mais dinâmico a talvez intencional de uma instituição africana que fora especificamente criada para gerar uma comunhão entre povos de origens díspares e ser uma organização militar eficiente.

É, também, consenso entre esses autores, a dinâmica social estabelecida pelos moradores de Palmares com aqueles que se estabeleciam nas proximidades, e até no âmbito do engenho. Realizavam comércio de manufaturas, advindas da prática da agricultura de subsistência, em troca de artilharias e ferramentas e, ainda, beneficiavam-se do escambo de informações a respeito das expedições que pretendiam destruí-los.

Isso posto, e considerando as dimensões de Palmares – apesar da

supervalorização de seu contingente populacional¹⁵, evidências apontam que sua estrutura organizacional constituiu-se de um conglomerado de quilombos ao redor de um centro político – é possível considerar o nível de influência que exerceram na estrutura social do Estado. Sobre a contribuição dos quilombos em suas relações externas, Reis (1996, p. 9) pontua que:

A escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira. Além de movimentarem engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, fábricas, cozinhas e salões, os escravos da África e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários outros aspectos da cultura material e espiritual deste país, sua agricultura, culinária, religião, música, artes, arquitetura... a lista é longa e já estamos cansados de ouvi-la. (REIS, 1996, p. 9)

De acordo com a assertiva de Reis (1996), sobre as dimensões que o modo de vida dos moradores de Palmares influenciaram a construção social de Alagoas, nos questionamos por que esse processo também não absorveu a formação de uma sociedade estruturada sob o princípio de igualdade de direitos e liberdade de ações, preconizados nos quilombos?

De forma bem objetiva, porque não seria interessante aos senhores das terras, a aristocracia rural¹⁶ à época (e que se estende até hoje). Além de estabelecerem-se como potência nas relações sociais, a organização dos quilombos incidia diretamente nas relações econômicas instituídas pela dinâmica das sesmarias – a divisão de grandes porções de terras entre os nobres à época da colonização – e dos engenhos de açúcar.

O propósito do combate aos mocambos pelos colonizadores, além de motivar-se pelo medo da alteração nas relações de poder, deu-se, também, e principalmente, por questões econômicas. A exploração de terras à época da colonização dava-se na forma de *plantations*, através do cultivo da cana-de-açúcar, e a área de Pernambuco constituiu-se a região mais rica e importante para a exportação do açúcar (LINDOSO, 2006).

Dessa forma, os quilombos inviabilizavam a expansão desse modo de produção, da estrutura latifundiária e do *modus operandi* do sistema escravista.

15 Há divergência quanto ao contingente populacional de Palmares. Muitos afirmam que os números se aproximam de 30 mil habitantes, mas autores como Reis (1996) e Shwartz (2001) apontam para a impossibilidade desses números considerando o quantitativo de escravizados por engenho.

16 Os senhores de engenho, donos das casas-grandes, cuja riqueza provinha da acumulação pela comercialização do açúcar. Ver mais em Lindoso (2000).

Sobre a atividade canavieira e o impacto nas relações sociais, Tenório e Dantas (2010, p. 10 *apud* CARVALHO, 2016, p. 49) afirmam que “no plano social, a cana-de-açúcar formou uma sociedade hierarquizada, de castas, escravista, senhorial, de traços feudais, que influencia nossas vidas até hoje.”

Com a destruição de Palmares, o fim do tráfico negreiro e a instituição da Lei de Terras em 1850, o Estado caminhava para o fim do sistema escravista. Para cada engenho de açúcar era necessário o emprego de, em média, dependendo da sua dimensão, 60 a 200 pessoas escravizadas. No momento que extingue, teoricamente, o sistema de produção são essas que compuseram a massa populacional do estado – em sua maioria, em situação de pobreza e miséria extrema. Sobre essa base se constitui as Alagoas (SERQUEIRA, 2016, p. 25).

Nesse momento o Estado “absorve” os sobreviventes de Palmares e os escravizados sob a condição de mulheres e homens livres, mas não fornece oportunidades que sustentem essa liberdade. O sentido dessa transformou-se na capacidade de sobreviver dentro do sistema excludente, que privilegia e legitima social e culturalmente um povo em detrimento a outro.

Em paralelo a essas movimentações, institui-se o Estado Republicano, sob as bases do racismo científico, explicitado por Sílvio de Almeida, e uma política de apagamento da contribuição do negro para a história – evidenciada por Rafael Belo quando comenta sobre a Portaria nº 14, que instituiu a destruição dos documentos relativos à escravidão¹⁷. Diante desses fatos, torna-se ainda mais complexa a compreensão do Estado como pioneiro em abrigar, mesmo que de forma temporária, uma sociedade com organização tão diferenciada.

Entendemos como racismo científico uma construção que visava determinar a inferioridade dos povos não brancos com base em concepções biológicas. Por muito tempo se atribuiu ao negro uma incapacidade que derivava da sua composição fisiológica e de seu ambiente de origem. Sobre isso, Almeida (2019, p. 29) detalha:

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de *objeto filosófico*, o homem passou a ser *objeto científico*. A biologia e a

17 “A Portaria de 14 de dezembro de 1890 determinou a queima e destruição de ‘todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da fazenda, relativos ao elemento servil, matrículas de escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários’. A portaria partiu da necessidade de se eliminar os documentos comprobatórios de posse do elemento servil que pudessem ser usados para ressarcir os prejuízos advindos da libertação dos escravos.” (SANT’ANA, 1988 *apud* BELO, 2018, p. 53)

física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais de diferentes *raças*. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos e violentos*, além de indicarem *pouca inteligência*.

Nesses moldes, também, se desenvolveu a historiografia alagoana nas figuras de Arthur Ramos, Moreno Brandão, Thomaz do Bonfim Espíndola, entre outros. Belo (2018) explicita que não houveram contribuições significativas, à época, sobre a participação do negro na dinâmica social brasileira e as que existiram sintetizaram o pensamento europeu de diferenciação e inferiorização dos povos não brancos¹⁸.

Outro exemplo que agride a instituição da liberdade do povo preto em terras alagoanas deu-se em 1912, com o Quebra de Xangô. Esse episódio se caracterizou pela destruição dos terreiros de candomblé e tortura das mães e pais de santo à época. Para Belo (2018, p. 110), os Xangôs eram “espaços de cultivo de uma cultura de origem africana. Espaços de educação, de ensino e de aprendizagem cultural. Esses terreiros potencializavam a expressão da cultura afro-alagoana no cotidiano da cidade”.

Belo (2018, p. 124-127) ainda denuncia os historiadores alagoanos que pouco expressaram sobre o movimento, o qual promoveu mudanças significativas na expressão cultural do Estado, principalmente no que diz respeito à cultura afro-alagoana, a extinção dos maracatus alagoanos, por exemplo. Os processos educativos nesses terreiros, de forma estratégica, igualmente se modificaram a fim de preservarem a suas manifestações culturais.

Ademais, o Estado vive hoje, no que tange à dinâmica social do povo preto, sob os reflexos dessas políticas de cerceamento, que estruturam a Federação como um todo. Proporcionalmente, Alagoas detém o maior de maior índice de desigualdade social atribuído, prioritariamente, à sua construção histórica.

A Fundação Getúlio Vargas, a partir da análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, divulgou em 2019 que Alagoas possui a maior desigualdade do país entre os trabalhadores de 15 a 59 anos. Essa discrepância atinge os diversos setores sociais, e quando percebida entre brancos e negros,

¹⁸ Ver mais em Belo (2018).

homens e mulheres, residentes em áreas urbanas e rurais, os dados são mais significativos¹⁹.

Em dados relativos à renda, educação e ao trabalho, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) indica que a renda domiciliar per capita média da população branca mais que dobra em relação a da população negra. No que se refere à escolaridade de adultos, 62% da população branca com mais de 18 anos possuía o ensino fundamental completo, diante de 47% da população negra (PNUD; IPEA; FJP, 2017).

Quanto à diferença entre sexo, registrou-se que em 2010 a mulher apresentou renda média no trabalho de 28% inferior à renda média do homem. Em áreas urbanas, a renda média per capita da população é quase três vezes maior do que a da população rural (PNUD; IPEA; FJP, 2017).

Em Alagoas, no entanto, os índices superam os indicadores gerais. O percentual da população branca acima de 18 com ensino fundamental completo é mais de um terço maior que a população negra, 50% ante 30%. Entretanto, apesar de possuírem renda média per capita de trabalho menor, o IDHM apresenta índices maiores de mulheres em relação à escolaridade (PNUD; IPEA; FJP, 2017).

Nesse sentido, e em posse desses dados, percebe-se que o processo histórico de constituição da população alagoana privilegiou a prosperidade de pessoas brancas em todos os setores sociais em detrimento as pessoas negras, as quais, em sua maioria, ocupam os estratos sociais mais pobres, caracterizando as lacunas das desigualdades racial e social. Conclui-se que, a liberdade de ser até existe, mas a quem serve e sob quais condições?

19 TnH1. Portal. Notícia. Disponível em: <<https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/em-alagoas-mais-de-47-das-pessoas-vivem-em-situacao-de-pobreza-aponta-ibge/>>. Acesso: 05 fev. 2022.

4. MULHERES QUILOMBOLAS NA DINÂMICA SOCIAL BRASILEIRA

Iniciamos essa seção, que versará sobre os espaços sociais ocupados pelas mulheres quilombolas no Brasil, alicerçados no que Fiabani (2017, p. 17) pontua sobre a dificuldade dos estudos sobre quilombos, em geral, abordarem a temática sob a perspectiva do feminino. Quando tem, reserva-se um espaço curto para apresentar as condições de violência da mulher africana durante o regime escravista.

Outro aspecto que, também, devemos considerar é que as mulheres quilombolas ou remanescentes de quilombos são essas mesmas mulheres africanas – e suas ascendentes, que encontraram, na fuga aos quilombos, um modo de resistir aos danos causados pelo regime e manter suas práticas sociais e culturais. Logo, não é possível dissociar a mulher quilombola e sua identidade étnica originária como mulher negra.

Os estudos recentes sobre as mulheres quilombolas alinham-se quando referem-se à força social que exercem dentro das comunidades negras. O papel central na organização social e política interna, assim como responsáveis pela preservação e transmissão dos ideais de solidariedade e coletividade intrínsecos à ancestralidade numa comunidade negra; as tradições e legados advindos dos processos de transformação social e das relações culturais.

Sobre o papel social das mulheres quilombolas, o CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (2016 *apud* CONAQ; TERRA DE DIREITOS, 2018, p. 105) assevera que:

Nas comunidades quilombolas os valores culturais, sociais, educacionais e políticos, são transmitidos aos mais jovens pela oralidade, e a mulher tem um papel fundamental nesta transmissão e preservação das tradições das comunidades, na manipulação das ervas medicinais, no artesanato, na agricultura, culinária, nas festas organizadas principalmente por elas, têm um papel social relevante para unir pessoas, estabelecer vínculos de solidariedade e para transmitir experiências vividas.

Advém dessa assertiva do CONAQ outra característica das mulheres quilombolas, a relação estreita com o trabalho. Estabelecemos como premissa que, se são responsáveis por transmitir esses ensinamentos, também são responsáveis pela sua execução. Nesse mesmo processo de construção da identidade social da mulher quilombola, Fiabani (2017, p. 13) justifica essa relação à ancestralidade das

mulheres africanas.

Atento à diversidade social, estrutural, relacional e situacional do continente Africano, Fiabani (2017, p. 13) discorre sobre os atributos da mulher africana pontuando que socialmente gozavam de uma liberdade de ser que, talvez, fundamentasse a construção daquela relação. “[...] as africanas tinham livre arbítrio para desfazer o casamento, participavam na administração dos reinos, exerciam o comércio, controlavam a natalidade com intervalos de abstinência sexual. [...] são exemplos da autonomia feminina”.

De forma complementar, Fiabani (2017, p. 14) em consonância com Farias (2014), ainda sobre os perfis das mulheres na sociedade africana, ressalta a importância no contexto familiar. “As mulheres eram tão importantes para a família, que seu preço era alto quando um homem desejasse a sua companhia. Este não a ‘comprava’, mas recompensava a família pela perda”; cenário bem diferente do que fora vivenciado no período da colonização do Brasil e só minimamente recuperado nos mocambos.

Quando falamos ‘minimamente’ entendemos que o contexto originário não seria, como não foi, recuperado, porém, internamente haveria a possibilidade de recuperar a dignidade espoliada pelo regime escravista. No entanto, externamente aos quilombos, à época colonial em diante, durante e pós o regime escravista, a sociedade brasileira se estruturou sob as bases eurocêntricas de concepção de mundo, que estabeleceu como ser idealizado o homem europeu – o *homem universal* na concepção filosófica de Sílvio Almeida (ALMEIDA, 2019, p.25).

Faz-se aqui um breve recorte buscando exemplificar o reflexo do caráter homogeneizante da política colonialista/imperialista, citado por Sílvio Almeida (2019), na vida das mulheres africanas. Trajano Filho (2015, p. 18) comenta que:

Em outro plano, **[as mulheres africanas]** precisam lidar com os reflexos atuais de uma moralidade colonial que buscava balizar as relações no interior das famílias. A noção de uma “família saudável”, nuclear, monogâmica e patriarcal – herdada do colonialismo e reproduzida pelas instituições que determinam hoje as políticas públicas [...] - precisa ser considerada por essas mulheres na construção de seus projetos pessoais, à medida que evitam os julgamentos socialmente elaborados contra as famílias ditas “em crise e desestruturadas”.

Então, tudo que diferisse desse padrão estaria na contramão civilizatória da sociedade brasileira. Instituiu-se o fim da escravidão e as comunidades negras que

resistiram às tentativas de destruição durante e depois do regime – com a falta de condições mínimas de sobrevivência, ocuparam esse lugar de apagamento na história. Em sua caracterização filosófica do homem ideal, Sílvio Almeida fez questão de destacar o gênero homem. Portanto, às mulheres negras quilombolas o impacto desse processo de invisibilidade foi ainda maior.

Esse cenário adquire novos contornos no século XX, pós abolição, de forma mais incisiva a partir das décadas de 1970 e 1980, com a inserção do movimento negro na estrutura social brasileira. As primeiras atuações do movimento apontavam para o aprofundamento na história 'oficial' com o intuito de ressignificar a participação do negro como sujeito na formação social brasileira (MATTOS, 2005/2006; GOMES, 2018).

Num segundo momento, ou de forma concomitante, o movimento pretendia o letramento da população negra para que pudessem se inserir de fato no mundo social e, principalmente, no mundo do trabalho. Destaca-se, nesse sentido, a atuação da imprensa negra paulista (1916-1966), da Frente Negra Brasileira (1931-1937) e o Teatro Experimental Negro (1944-1968)²⁰. Para ilustrar essa assertiva, evidencia-se em Gomes (2018, p. 29):

Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho.

Merece igual destaque, ou maior em razão da temática da pesquisa, a participação de mulheres nesse movimento, como propulsoras de assuntos

20 “[a Imprensa negra paulista] Desde os primeiros anos do século XX até meados dos anos de 1960, alguns jornais que circularam à época foram: *O Xaute* (1916), *Getulino* (1916-1923), *O Alfinete* (192-1921), *O da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935), *O Novo Horizonte* (1946-1954), *Cruzada Cultural* (1950-1966), entre outros. [...] [Frente Nacional Brasileira] Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenção de se tornar uma articulação nacional. [...] Promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. [...] O Teatro experimental 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, 2018, p. 29-30)

relacionados à condição da mulher negra na sociedade brasileira. Em especial Lélia Gonzáles, que participou ativamente da formação do Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU, movimento que se inicia efetiva e nacionalmente a partir de um “ato público contra o racismo” no dia 18 de junho de 1978, tinha como pauta a luta contra a discriminação racial tendo como pilares a educação e o trabalho (GONZALES, 1982, p. 43; GOMES, 2018, p. 32).

Ainda sobre a participação de mulheres no movimento, Lélia, em seu texto que compõe o livro “Lugar de negro”, pontua que não fora livre de conflitos, já que a configuração patriarcal da sociedade impunha um escanteamento ‘natural’ ao feminino (GONZALES, 1982). No entanto, a partir dessas vivências conflituosas, que antecedem a instituição do MNU inclusive, Lélia discute o lugar social da mulher negra, apresentando ao universo científico as bases para o feminismo negro.

Estabelece-se, assim, um contraponto ao feminismo tradicional que, tinha como causa a luta de mulheres para modificar seu perfil social “do lar” para “do trabalho”, fora do ambiente doméstico. Mas que mulheres eram essas? Já que estabelecemos desde o início do texto a relação estreita entre mulheres negras e trabalho? Logo, não seria essa linha de ação que contemplaria a complexidade da mulher negra quilombola. No caso dessas, o problema não era a falta de trabalho, mas as condições estruturais que regem suas relações sociais, pautadas, prioritariamente, nas questões raciais.

Partindo do estudo das relações socialmente produzidas, principalmente no que diz respeito às construções culturais, Gonzales (1984) caracteriza a mulher negra, fundamentada nas reminiscências do sistema escravista, em três categorias, mãe preta, doméstica e mulata (nega ativa). Acontece que já nos anos 80, Lélia difundia os principais papéis da mulher negra na sociedade brasileira que, se coadunam com os pilares do sistema de opressão atualmente propostos.

Lélia e outras mulheres partícipes do movimento negro como Sueli Carneiro, Neusa Gomes, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, entre outras, discutem o feminismo negro sob a égide desses três pontos que estruturam as opressões da mulher negra: raça, gênero e classe²¹. Por isso a dificuldade na generalização do

21 À união das três categorias de opressão, Carla Akotirene (2019) denomina de interseccionalidade. Refere-se a uma rede de opressões cujo alvo é a mulher preta. Ver mais em *Interseccionalidade*

movimento feminista. As opressões que atingem essas, de longe, são mais complexas e excludentes que as demais. Assim sendo, fez-se necessária a construção de uma dinâmica que representasse as reais dimensões da vida da mulher negra em sociedade.

Para ilustrar essa diferenciação, recorreremos aos índices sociais estabelecidos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Numa visão geral, à população preta ou parda destina-se os piores cenários em relação aos indicadores apontados na pesquisa, mercado de trabalho, distribuição de rendimentos, condições de moradia, violência, educação e representação política (IBGE, 2019, p. 12).

Em caráter específico, procedemos o recorte da situação da mulher preta no contexto da distribuição de rendimentos, que sintetiza sua condição desigual em relação ao todo.

As razões de rendimentos combinadas por cor ou raça e sexo mostram diferentes resultados comparativos. Destaca-se a vantagem dos homens brancos sobre os demais grupos populacionais, sendo que a maior distância de rendimentos ocorre quando comparados às mulheres pretas ou pardas, que recebem menos da metade do que os homens brancos auferem (44,4%). O segundo grupo de maior vantagem é o da mulher branca, que possui rendimentos superiores não só aos das mulheres pretas ou pardas, como também aos dos homens dessa cor ou raça (razões de 58,6% e 74,1%, respectivamente). Os homens pretos ou pardos, por sua vez, possuem rendimentos superiores somente aos das mulheres dessa mesma cor ou raça (razão de 79,1%, a maior entre as combinações (IBGE, 2019, p. 3).

Diante do exposto, essa vertente do feminismo negro propõe o entendimento da condição da mulher negra a partir da interseção daqueles três pontos de opressão, sendo que a questão racial, em certa maneira, se sobrepõe às demais por se constituir base de todas as relações. Akotirene (2019, p. 16), numa perspectiva atual, conclui:

O projeto feminista negro, desde sua fundação, trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades articuladas em nível global. Indistintamente, seus movimentos vão, desde onde estejam as populações de cor acidentadas pela modernidade colonialista até a encruzilhada, buscar alimento analítico para a fome histórica de justiça.

(2019).

Em paralelo às manifestações nacionais do movimento negro, Fiabani (2017, p. 21) marca a atuação de Mundinha Araújo²² como precursora nos estudos sobre as comunidades negras rurais, entre os idos de 1976 e 1978. Dessas experiências resultou o início do movimento dos remanescentes de quilombos, com o foco, prioritariamente, nas questões que envolviam a posse das terras, antes denominadas “terras de preto”.

Põe-se em relevo, novamente, a presença e a importância das mulheres nesse movimento de recuperação e manutenção dos pontos que fortalecem a identidade étnica do povo preto. O que não difere da atuação das mulheres quilombolas dentro e fora das comunidades. A participação dessas em movimentos sociais, como líderes em associações e fundações, como representantes das comunidades em espaços públicos, exercendo sua função política, materializa esse panorama.

E é justamente no exercício dessa função política que Conceição (2017) se debruça ao reforçar a necessidade de políticas públicas para a comunidade e para essas mulheres. Mesmo com o desenvolvimento mais acentuado de uma política de valorização social da mulher, ainda é incipiente em relação ao cenário dessas em comunidades rurais. “Muitas mulheres que vivem em territórios rurais não possuem acesso aos serviços básicos de saúde, educação, aposentadoria, às condições adequadas de trabalho que, além de precárias, são pouco reconhecidas” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 113).

O CONAQ (2018, p. 108) reitera essa situação de precariedade nos espaços e põe luz sobre outro problema que acomete as mulheres quilombolas na atualidade, a violência. Ponto central do trabalho, associa os episódios de violência contra as mulheres a dois fatores: o caráter imutável da hierarquização e conformismo nas relações de gênero e à crescente representação como líderes externos das comunidades.

Isso posto, por ser uma referência recente, Conceição (2017, p.116)

22 “Jornalista, ativista e pesquisadora maranhense, uma das fundadoras do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), em 1979. [...] Coordenou o Mapeamento Cultural dos Povoados de Alcântara (1985-1987). Foi diretora do Arquivo Público do Maranhão (APEM), de 1991 a 2002. Publicou Breve Memória das Comunidades de Alcântara, A invasão do Quilombo Limoeiro, Insurreição dos Escravos do Viana. Organizou a obra Documentos para a História da Balaiada, e recentemente publicou Em Busca de Dom Cosme Bento das Chagas – Negro Cosme: tutor e Imperador da Liberdade”. (FIABANI, 2017, p. 21)

denuncia o desmonte de programas e instituições que têm/tinha como pauta as comunidades rurais e as mulheres quilombolas. À época a autora comenta a quase extinção da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, órgão responsável, junto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, pela promoção das transformações, ainda que careçam de expressividade, na vida dessas mulheres quilombolas²³.

Em uma publicação sobre a SEPPIR descobrimos que, numa interpretação literal, o órgão foi extinto por medida provisória, mas absorvido pelo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Porém, sabemos que, no âmbito da atual conjuntura, não significa muito estar atrelado à pautas que não fazem parte de uma política consistente de governo (BRASIL, 2016, p. 99).

23 Ver o resumo dos programas e políticas públicos em Conceição (2017).

5. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL COMO ESTRATÉGIA DA EPT PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA

Nesse item buscamos teorizar a proposta da educação não formal como uma estratégia da EPT para alcançar a formação humana integrada – inserindo as comunidades quilombolas como potenciais espaços de ensino e aprendizagem.

Entende-se por educação as diversas formas de apreensão e construção do conhecimento. Mas não só isso. Educar, em sentido amplo, remete à dimensão ontológica do homem. À capacidade de constituir-se e desenvolver-se como humano, num processo de contínuo aprendizado com vistas à humanização – à promoção da dignidade das pessoas. (ECCO, 2015, p. 3526).

Para Ecco (2015, p. 3526) “educar é promover o outro. E promover o outro é uma tarefa humanizadora”. Ao destacar os caracteres humanizador e digno da educação, o autor se alinha às diretrizes constitucionais que estabelecem a educação como direito social que deve ser legislado e proporcionado pelo Estado (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 1º, define que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 1)

Compreende-se, portanto, três modalidades de educação que se relacionam, ou que deveriam se relacionar, com vistas a atingir o objetivo proposto pela LDB/96: a educação formal, a educação não-formal e a educação informal. No entanto, por muito tempo se valorizou as práticas educativas oriundas da educação formal.

A educação formal se caracteriza pela institucionalização do ensino em escolas, por uma cadeia de regras e normas as quais se submetem as instituições. Tem como objetivo o ensino e a aprendizagem de conteúdos tradicionais sistematizados e normatizados por lei e a formação do cidadão pleno (GOHN, 2006).

No entanto, sabemos que as escolas reproduzem, em alguns aspectos, a lógica do sistema do capital ao qual estamos inseridos. Assim, prioriza a formação do indivíduo para compor a dinâmica do mercado de trabalho (GOHN, 2006). Sobre

esse aspecto, Charlot (2014) pontua o distanciamento da educação formal do compromisso de formar intelectualmente o indivíduo, ao abordar as tendências à mercantilização das instituições de ensino nas décadas de 1960 e 1970.

Nesse contexto de mudanças nas esferas educacional e social influenciadas pelas transformações no setor econômico, o autor questiona sob quais critérios e propósitos a educação formal se estabelece. “Qual o critério de qualidade? Ter boas notas? Passar de ano? Decorar os conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo?” (CHARLOT, 2014, p. 20).

Entendemos as limitações da educação formal em alcançar a formação plena do indivíduo quando, ainda hoje, ao refletirmos sobre os questionamentos de Charlot, em que se pesem as experiências pessoais, a formação escolar ainda prioriza o “passar de ano”, independente de nota, inclusive. De forma categórica, Freire (2000, p. 23) conclui que:

A pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não deve apenas ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença.

Nessa perspectiva de Freire (2000), de formação humana para pensar criticamente a realidade, impulsionada pelas transformações nas relações socioeconômicas, culturais, de trabalho e das tecnologias sociais sinalizadas por Gohn (2014), que as concepções de educação não formal e informal alcançam certa popularidade nos debates acerca do futuro da educação.

Por vezes entendidas como sinônimos, a educação não formal e informal são modalidades complementares. Compreendemos que a educação informal refere-se às aprendizagens a partir das experiências cotidianas, em que as relações sociais acontecem. Nesse sentido, tem por finalidade a socialização dos indivíduos (GOHN, 2006).

A educação não-formal, no entanto, compreende os processos de aprendizagem política dos indivíduos. Às capacidades de construção e desenvolvimento desses para o trabalho, para a organização e a solução de

problemas, sempre pensados de forma coletiva, a partir da promoção de potencialidades. (GOHN, 2006).

Dotada de intencionalidade, essa modalidade educacional preconiza a capacitação dos indivíduos para refletirem o mundo e sua participação enquanto cidadãos (GOHN, 2006). Para Gadotti (2005, p. 2),

A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial hierárquico de progressão. Podem ter duração variável e podem, ou não, conceder certificação de aprendizagem.

Na educação não formal os processos de aprendizagem apresentam as categorias tempo-espaço flexíveis, as quais consideram o ambiente interativo do indivíduo e o tempo de aprendizagem de cada um (GADOTTI, 2005). Geralmente realiza-se fora do ambiente escolar, num processo de interação e integração com o mundo e o lugar social do indivíduo (ALMEIDA, 2014).

No entanto, nos cabe diferenciar a modalidade de educação não-formal dos espaços não-formais de educação. Nestes, entendidos como ambientes fora da instituição escolar, pode ser desenvolvida qualquer modalidade educacional. A peculiaridade da educação não-formal está no processo de ensino e aprendizagem que respeite e inclua as particularidades da diversidade social em qualquer lugar acadêmico.

Dessa forma, Gadotti (2005) entende que podem ser vários os espaços interativos em que se pretende a educação não formal como, ONGs, igrejas, sindicatos e associações. De forma complementar, Gohn (2006) pontua que esses espaços de educação não formal podem já existir dentro da estrutura formal de uma instituição escolar, na forma de conselhos e colegiados, desde que contem com a participação da sociedade civil para o desenvolvimento de suas ações.

A autora ainda detalha que as metas da educação não formal se relacionam a saber viver e respeitar as diferenças, com vistas a socialização; ao reconhecimento de diferentes saberes e culturas, do lugar social do outro; e a educar para a construir uma identidade coletiva.

Os objetivos da educação não formal remetem à educação para a cidadania, justiça social, respeito às diferenças, à democracia, semelhante aos ideais da formação humana integral, idealizada com o estabelecimento do ensino médio

integrado. Nessa perspectiva, compreendemos a educação não formal não como contraponto da educação formal, mas como uma modalidade complementar.

A educação não formal, sob os preceitos de Gadotti (2005) e Gohn (2006), refere-se à prática educativa, também organizada e sistemática. No entanto, apesar de promover a integração de outros espaços interativos e lugares sócias, a educação não formal não pretende estabelecer-se fora do alcance da educação formal.

Muito pelo contrário. Objetiva-se a flexibilização das fronteiras entre a educação formal, informal e não formal, num processo contínuo de troca de saberes e experiências sociais e conhecimento científico, a fim de formar sujeitos completos, íntegros e capazes de ler e reler o mundo de forma crítica e transformadora (GADOTTI, 2005).

Para tanto, entende-se necessário delimitar uma metodologia que privilegie a integração entre as modalidades de educação para a construção de um currículo intercultural que valorize a informalidade, as relações interpessoais, sociais e humanas, as ações e relações da escola, o conhecimento científico e os saberes da humanidade (Gadotti, 2005, p. 4). Inserimos, portanto, a Educação Profissional e Tecnológica nesse contexto.

A educação profissional e tecnológica – EPT se insere nesse atual cenário reflexivo sobre como traduzir, de forma prática, as aspirações educativas emancipatórias para a classe trabalhadora e seus filhos. Num breve histórico sobre a EPT, Pinto (2011) considera que somente a partir de 1942, num cenário impulsionado pelos processos de industrialização e transformação dos modos de produção e reprodução no Brasil, atentou-se primitivamente à realidade educacional da classe trabalhadora.

Até então, e não se mostrou diferente diante do novo contexto, a educação, alicerçada na aprendizagem propedêutica, era voltada para a elite dominante. Nas décadas de 60 e 70, igualmente estimulados pelas transformações sociais e o crescimento econômico, desde o curto período que antecede a ditadura e o milagre econômico, houve uma valorização da educação profissional (PINTO, 2011).

Reconhecimento esse também impulsionado pela promulgação da Lei 4.024/61, de Diretrizes e Bases Educacionais – que igualava os currículos do ensino

profissional e do ensino do antigo secundário, e a Lei 5.692/71 – que estabelecia a obrigatoriedade do ensino profissional para todos os estudantes de primeiro e segundo graus.

No entanto, esse destaque à educação profissional, estimulado pelos paradigmas da economia de mercado, apresentaram contradições no que diz respeito à integração ao ensino propedêutico. Como era mais urgente a necessidade de estruturação do mercado, valorizou-se mais o ensino prático/técnico em detrimento ao ensino que deveria estimular, também, a produção de conhecimento e a construção da criticidade do indivíduo.

Percebe-se que nessa trajetória histórica, pouco ou nada se definiu numa condição de equilíbrio de forças. As carências na educação da classe trabalhadora se perpetuam ao longo das diversas reformas e políticas educacionais no âmbito do sistema capitalista brasileiro. “Quando mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista” (FRIGOTTO, 2012, p. 10).

Autores como Ciavatta (2012), Frigotto (2012), Bonamigo (2014) e Pinto (2011) discutem, sob diferentes perspectivas e abordagens, como implementar a educação no seu sentido amplo, que tem o trabalho como princípio e processo educativo. Frigotto, sobre essa nova dinâmica da educação, afirma que:

Nesse horizonte de expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumpre os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 2012, p. 11)

Então, têm-se como proposta, nessa perspectiva de transição para a politecnia, o ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo em vista que se constitui a fase final da educação básica e a imperatividade de articular-se à formação profissional.

Ressalta-se, contudo, o caráter de transição dessa modalidade de educação, que não se configura como politecnia em si, já que ainda se submetem aos ditames do sistema de produção capitalista. A realidade social, a qual estamos inseridos,

ainda não permite que os filhos da classe trabalhadora só estudem – a maioria, ao término ou durante o ensino médio, precisam trabalhar para compor a renda familiar (FRIGOTTO, 2012).

Entendemos a politecnicidade e a educação omnilateral²⁴ como consequência do processo de internalização do trabalho como princípio educativo. Relacionam-se às práticas educativas que valorizam a aprendizagem integral do homem, em todas as dimensões da vida – física, moral, cultura e ética (CIAVATTA, 2014).

Ademais, significa apreender o conceito de educação no seu sentido amplo. De atuações que visam a formação crítica, política e emancipatória do ser que, não necessariamente, se dá em ambientes formais de aprendizagens – escolas. Sobre os diversos espaços de aprendizagem, Mészáros (2007, p. 19) discorre que:

Muito do nosso processo continuado de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser prontamente manipulados e controlados pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o brotar das nossas respostas críticas relativamente aos ambientes materiais mais ou menos desprovidos da nossa infância, assim como o nosso primeiro encontro com poesia e arte, até as nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio equilibrado por nós próprios e pelas pessoas com quem as partilhamos, e, claro, até ao nosso envolvimento de muitas maneiras diferentes em conflitos e confrontos durante a nossa vida, incluindo as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias.

As discussões acerca da politecnicidade e da educação omnilateral no Brasil datam de 1980, no processo de elaboração da Lei das Diretrizes e Bases Educacionais. Num segundo momento, quando da proposta de implementação da formação integrada nas primeiras décadas de 2000 – em contraposição à obrigatoriedade do ensino profissional estabelecido pela Lei 5.692/71, regulamentada pelo Decreto 2.208/97²⁵ (CIAVATTA, 2014).

Pretendia-se, por fim, o resgate do conceito de formação integral do indivíduo proposto na revolução russa de 1917. Interessavam-se, ainda, em alcançar a

24 Maria Ciavatta em “O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral” entende que esses conceitos são complementares, pertencem ao conjunto de ações educativas balizadas pelo trabalho como princípio e processo educativo, no universo das discussões sobre o ensino médio e a educação e a educação profissional e tecnológica, mas não são sinônimos. A autoria entende a politecnicidade como a transição para uma educação omnilateral (CIAVATTA, 2014).

25 O Decreto 2.208/97 legitimava a dualidade entre educação propedêutica e educação profissional. Em razão das demandas do setor produtivo, instituiu como obrigatória a formação profissional. Essa caracterizava-se por uma formação mais rápida e essencialmente tecnicista (LEMOS, 2017, p. 453).

compreensão da educação em seu sentido amplo - “a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que cultuar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (TRAGNTENBERG, 1981 *apud* CIAVATTA, 2014, p. 193).

Nesse sentido, compreendemos a educação omnilateral – numa acepção ampla da educação, em que une teoria e prática – como prática social que visa a transformação individual e social do sujeito. A fim de que esse desenvolva, em espaços formais, não formais e informais de aprendizagem, uma consciência crítica da sua realidade.

A concepção de educação omnilateral, contudo, não significa aprender fazendo, na perspectiva de ter como princípio o trabalho no sentido mercadológico. Traduz-se no entendimento que a práxis humana de caráter emancipatório alinha-se ao conhecer e à capacidade de estabelecer suas finalidades a partir de seus valores formativos (BONAMIGO, 2014). Ou seja, assimilar o trabalho como princípio educativo.

Entender o trabalho como princípio educativo significa conceber que o homem, diferente dos animais, se percebe como homem a partir da sua interação com a natureza. Assim o faz, transformando-a para atender às suas necessidades vitais, numa prática idealizada e intencionada pela consciência. Essa interação, que constitui e modifica o homem a partir da alteração da realidade natural, denomina-se trabalho.

Diferenciamos o caráter consciente do instintivo, do homem para o animal, enfatizando que aquele se apropria da natureza de forma intencional. Logo, cria instrumentos, técnicas e desenvolve conhecimentos – ações próprias da atividade essencialmente humana. Essa relação homem-natureza promove as trajetórias históricas de criação e transformação produtiva do mundo como conhecemos hoje e a evolução do homem em si (PINTO, 2011).

Dessa forma, o trabalho, à luz do processo humanizador, exclusivamente humano, cria a vida humana a partir das dimensões intelectual, prática e consciente, no sentido de idealizar um produto para um fim determinado. Essa dinâmica produtiva, em que o homem incide na natureza transformando-a, e assim construindo a si mesmo, permite a criação de um mundo que representa seus

processos criativos ao longo do desenvolvimento histórico. As características desse mundo humano são legitimadas pelos valores adquiridos nesse processo de formação (BONAMIGO, 2014).

Essa configuração que o trabalho assume diz respeito à sua acepção ontológica. Sobre esse aspecto:

Sob esta concepção ontológica ou ontocriativa o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui sua especificidade. Por isso mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidade, ambas, que por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (KOSIK, 1986 *apud* FRIGOTTO, p. 1-2).

Nesse sentido, entender o trabalho como princípio e processo educativo, nessa base de elemento formativo da essencialidade humana, consiste em compreendê-lo como centro de todas as dimensões da vida humana. Mediado pelo conhecimento, a ciência e a cultura, o trabalho representa a constituição da cidadania, a implementação de processos criativos que visam a subsistência do homem enquanto ser social (BONAMIGO, 2014).

Logo, o homem interage com a natureza e, nesse processo de transformação compartilhada, cria meios de intervenção que tem como objetivo a satisfação de suas necessidades vitais de alimentação, de proteção, de garantia da sua sobrevivência, em diversos contextos históricos. A partir da socialização dessas práticas, o homem se constitui como indivíduo social, de princípios éticos e morais que não suscitam a exploração e subserviência de outros seres (FRIGOTTO, 2012). “É o trabalho com um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social” (CIAVATTA, 2012, p. 8).

Ciavatta (2012) e Bonamigo (2014) enfatizam que o trabalho como princípio educativo diz respeito à sua percepção na dimensão ontológica, como centralidade da vida humana, como atividade responsável pela criação do homem enquanto ser consciente da sua vivência em sociedade e agente na sua construção histórica. “[...] o que é verdadeiro quanto à relação do homem com seu trabalho, com o produto desse trabalho e consigo mesmo, também o é quanto à sua relação com outros homens, com o trabalho deles e com os objetos desse trabalho” (MARX, 1979 *apud*

BONAMIGO, 2104, p. 89).

Recorremos, então, à Gramsci (1981, p. 144 *apud* CIAVATTA, 2014, p. 198), que apresenta o que se pretende com o ensino médio integrado e a formação integrada, nessa perspectiva de unir a educação ao trabalho, aqui entendido como princípio educativo, tanto na sua dimensão ontológica, quanto no seu caráter econômico.

No caso da formação integrada ou ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Discute-se assim, no âmbito da formação integrada estabelecida pelo Decreto 5.154/04, as possibilidades da sua efetividade, além das questões que envolvem os alunos como sujeitos do processo educativo, sua diversidade e heterogeneidade. Além de como integrar o currículo técnico com o propedêutico de forma que não se distancie da realidade social.

O Decreto 5.154/04, como contraponto ao Decreto 2.208/97, estabeleceu as bases para a formação integrada. Sobre as reflexões a partir dele, Lemos (2017, p. 456) declara que “a função da Educação Profissional e Tecnológica [...] tem a ver com a formação intelectual, cultural, profissional, social, política e ética de cidadãos que sejam tanto trabalhadores produtivos, como agentes na construção da equidade social.”

Ciavatta (2012) apresenta ainda, por fim, alguns pressupostos para a implementação de uma formação integrada. Dentre eles: a elaboração de um projeto social; a manutenção na lei da articulação entre ensino médio de formação geral e a educação profissional; a adesão de professores e gestores responsáveis pela formação geral e a educação profissional; a articulação com alunos e familiares; a proposta da integração como uma democracia participativa e a garantia de investimentos na educação. Pinto (2011, p. 64) acrescenta:

Com efeito, repensar o currículo requer um repensar a escola, as relações que a determinam e por ela são determinadas. Isso inclui o trabalho docente, a cultura escolar cimentada sobre um currículo fragmentado em disciplinas, a organização dos espaços-tempos descontínuos e

desencontrados, a formação de professores oriundas das concepções de ciência e racionalidade que escamoteiam a contradição e dialogicidade.

De forma complementar, Araújo (2017, p. 12) afirma que para além das mudanças metodológicas e no currículo do ensino médio, necessitamos de transformações que englobem a cultura organizacional da escola. É preciso pensar em espaços mais democráticos, abertos a todas narrativas e relações. No entanto, o que vimos foi a promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que rege o “novo” ensino médio, nos moldes do Decreto 2.208/97.

Nesse cenário de propostas acerca do ensino médio integrado, com vistas à formação humana integral, que se insere a educação não formal. Entendemos que essa modalidade educacional alinhada à educação geral e a educação profissional e tecnológica formará a base para a implementação da formação integrada, ainda sob as bases do Decreto 5.154/04.

6. METODOLOGIA

Nessa seção apontaremos as bases metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, à construção do produto educacional.

A pesquisa se configura numa abordagem qualitativa em espaços formal e não formal. Os ambientes em que aconteceram as ações foram a sala de aula, do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia e na Comunidade Quilombola do Muquém, em União dos Palmares – AL.

Trata-se de pesquisa social aplicada, cujo o método é o da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), os processos da pesquisa-ação intencionam a solução de problemas reais, no caso educacionais, relevantes à ciência, por meio da investigação de grupos, instituições e coletividades de pequeno ou médio porte.

Todavia, não se impõe nesse contexto, a generalização dos resultados, mas o atendimento, em alguma medida, das demandas emancipatórias e políticas dos sujeitos da pesquisa.

Esse caráter emancipatório e político da pesquisa-ação é apresentado por Tripp (2005). O autor se propõe a discorrer sobre as modalidades da pesquisa-ação enquanto pesquisa típica dos processos de investigação-ação.

À luz dessas descrições, o estudo se insere no cenário da pesquisa-ação socialmente crítica e emancipatória porque tem como propósito o estímulo à transformação da ordem dominante, do sistema social e educacional que oprime e silencia narrativas contra-hegemônicas. Sendo assim:

Você não está buscando como fazer melhor uma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social. Geralmente, isso é definido na literatura por mudança tais como: aumento da igualdade e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (de si mesmo e dos outros) e assim por diante (TRIPP, 2005, p. 458).

Logo, apesar dos processos de pesquisa-ação, em sua tradicionalidade, portarem-se na implementação de melhoria em alguma prática já existente, quando Tripp (2005, p. 457-459) fala das modalidades de pesquisa-ação socialmente crítica e emancipatória estende-se à possibilidade de construção de algo novo que tende a incitar mudança de uma realidade não satisfatória.

Dito isso, a proposta de integração dos saberes das comunidades

quilombolas às práticas didáticas dos alunos do curso de agroecologia possibilita o movimento histórico-dialético e etnográfico de apropriação e construção do conhecimento com vistas à ação participativa dos sujeitos para o incremento humano e social, além de contribuir para melhoria da proposta pedagógica do curso.

O movimento participativo de troca de conhecimentos, “quando todo o mundo atingido pela mudança assim realizada participa dela”, também característico da pesquisa-ação. Esse processo facilita o aprimoramento dos pesquisadores, do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a introdução e o reconhecimento de outras narrativas nesse contexto formacional (TRIPP, 2005, p. 454).

Entendemos, portanto, o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT como um “laboratório de pesquisa-ação”, em que essas ideias são teorizadas, desenvolvidas e aplicadas através da elaboração do produto educacional. As ações realizadas visam a transformação a médio e longo prazos de pontos contraditórios da ordem social vigente, sob a perspectiva educacional. Ademais, o programa condiciona o uso desse método de pesquisa como forma de alinhar sua proposta às pesquisas desenvolvidas.

Para além de Tripp (2005) e o método científico adotado, buscamos apresentar uma literatura, em sua maioria, afrorreferenciada acerca dos temas relacionados à África, aos quilombos e as mulheres quilombolas, para compor o referencial teórico. As construções afrorreferenciadas têm por base o uso de bibliografias de autoras e autores negros sobre a temática negra como forma de desenvolver narrativas livres de preconceitos.

Face ao exposto, a proposta de ação previu a observação inicial estruturada da dinâmica de alunos da 1º série do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia e de mulheres da Comunidade Quilombola do Muquém, com vistas à elaboração dos demais instrumentos de coleta de dados. Pretendia-se a aplicação de questionários semiestruturados, com questões fechadas e abertas, aos alunos de faixa etária entre 15 a 18 anos, para diagnóstico das ideias construtoras acerca do tema.

As entrevistas, semiestruturadas, seriam realizadas com cinco a dez mulheres quilombolas, de diferentes faixas etárias, de modo a evidenciar a transmissão do currículo invisível entre gerações, em momento subsequente à aprovação do projeto pelo Conselho de Ética na Pesquisa. Estabelecemos, à época, como data para o desenvolvimento da ação entre os meses de julho a setembro de

2020. Os dados obtidos na pesquisa seriam apresentados em oficinas.

No entanto, devido à pandemia do COVID-19, a suspensão das aulas presenciais e a restrição de visitas à comunidade nesse período, reformulamos essas práticas. O Decreto 70.145, de 22 de junho de 2020, em seu art. 6, estabeleceu:

Ficam suspensas todas as aulas presenciais nas escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada no Estado de Alagoas, sem prejuízo do calendário letivo, observando-se o Decreto Estadual nº 69.527, de 2020, apenas retornando as aulas presenciais quando o Estado de Alagoas estiver na Fase Verde.

O retorno às atividades presenciais, considerando os ciclos pandêmicos, deu-se no dia 08 de fevereiro de 2022, ainda conservando atividades remotas aos que manifestam sintomas e contactantes – pessoas que tiveram contato com sintomáticos. As informações acerca da restrição de acesso ao povoado deu-se através do diálogo com a guia da comunidade.

Tripp (2005, p. 460) caracteriza como reconhecimento ou análise situacional o primeiro ciclo de planejamento da pesquisa-ação que, consiste na análise da situação atual à prática que pretende-se desenvolver e/ou implementar. Para isso lança uma série de perguntas que, ao serem respondidas pelo pesquisador, compõem o escopo textual da dissertação.

Isso posto, na tentativa de respondermos seu primeiro questionamento – *“qual é a situação atual em termos de objetivos, recursos e características do aluno?”* (TRIPP, 2005, p. 460), realizamos o levantamento do currículo do curso técnico de nível médio integrado em Agroecologia. O objetivo fora identificar, nos assuntos dos componentes curriculares²⁶, algum tema relacionado às comunidades tradicionais, em específico às comunidades quilombolas.

Com o auxílio do coordenador do curso, constatamos que, apesar da sugestão no Projeto Pedagógico do Curso, da participação do profissional técnico no âmbito dessas comunidades, ainda não existe conteúdo curricular que promova a aproximação desses alunos às particularidades das relações sociais, culturais e de trabalho dessas comunidades. Consta no PPC (2011, p.18):

26 Os programas dos componentes curriculares encontram-se no Projeto Pedagógico do Curso (2011), a partir da p. 44. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/campus/murici/ensino/arquivos/projetodocursodeagroecologiareformuladoomuricireformulado01081.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022;

A oferta do curso de agroecologia no Campus IFAL em Murici, dentre outras razões, vai ao encontro da permanente necessidade de produção de alimentos na região da zona da mata de Alagoas e se justifica, sobretudo, pela necessidade de constituição de política pública que integre a tecnologia social PAIS – Produção Agroecológica Integrada Sustentável – em vias de consolidação como política pública do Governo Federal, a qual prioriza a capacitação de agricultores familiares, assentados e quilombolas em tecnologias sociais para a produção de alimentos saudáveis, de forma sustentável e com preservação do meio ambiente. Isto é, o que se pretende é a implementação de uma visão de desenvolvimento mais integrada e sustentável entre as áreas de produção e preservação, procurando resgatar o valor social da agricultura e da pecuária traduzidas nos princípios da *agroecologia*.

A proximidade entre os municípios Murici e União dos Palmares, onde está localizada a Comunidade do Muquém, suscitou outro questionamento em relação à caracterização dos alunos. Levantou-se a possibilidade de existir, no campus ou ainda no curso de agroecologia, indivíduos de origem quilombola.

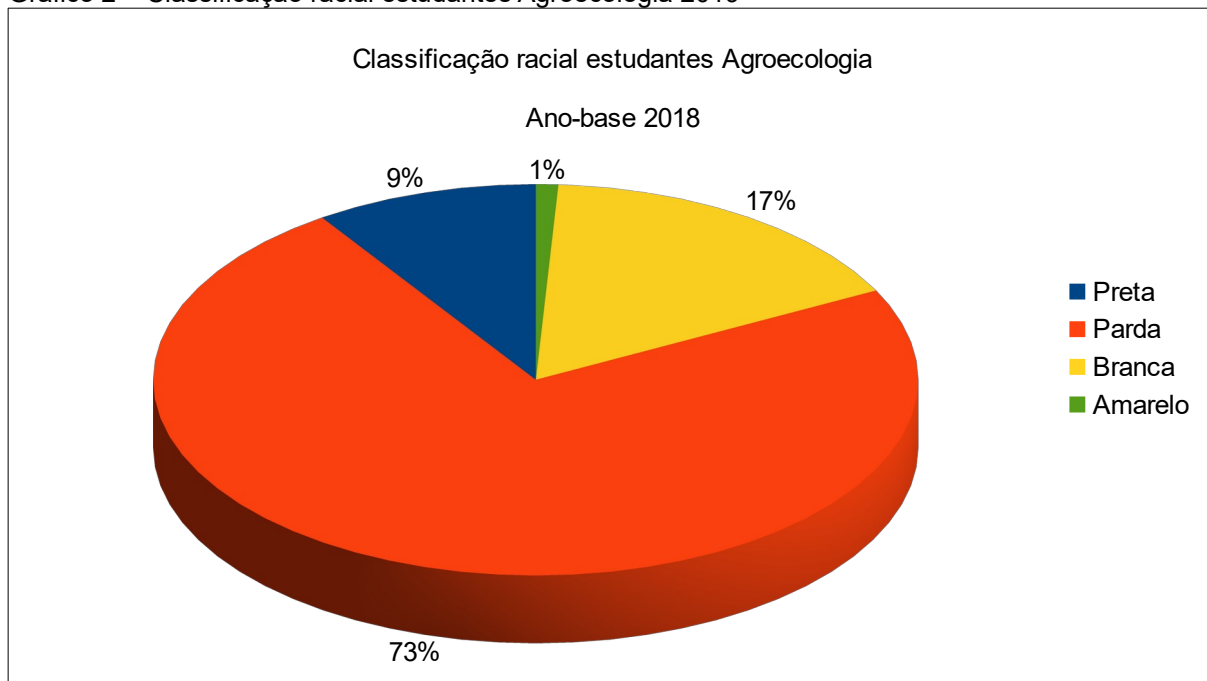
Estabelecemos contato com o campus Murici a fim de coletarmos esses dados. Em paralelo, levantamos o edital de seleção do IFAL n°20/2019/DSI/PROEN IFAL e consultamos a Plataforma Nilo Peçanha 2019, ano-base 2018, com o propósito de analisarmos se existia, nesses instrumentos, o grupo étnico-racial ‘quilombola’ como componente para autodeclaração. E se existisse, o quantitativo de indivíduos se autodeclararam quilombolas.²⁷

Em resposta à solicitação realizada via *e-sic* – Plataforma de acesso à informação do governo federal, o IFAL Campus Murici, por intermédio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena – NEABI, informou que não havia alunos de origem quilombola no campus. Em contrapartida, em nenhum dos instrumentos consultados tem ‘quilombola’ como opção para autodeclaração.

27 Nos editais n° 20/2020/DSI/PROEN-IFAL e n° 46-B/2021/DSI/PROEN-IFAL, apesar de não constar expressamente o grupo étnico quilombola como componente para autodeclaração, prevê a reserva de vagas para ‘outras etnias’. No entanto, quando confrontamos com as informações obtidas na Plataforma Nilo Peçanha, essa classificação não aparece como possibilidade dos autodeclarados.

Outro dado significativo coletado da Plataforma Nilo Peçanha diz respeito à proporção entre matrículas e cor/raça. No ano referência, das 265 matrículas realizadas, somente 20 indivíduos se autodeclararam pretos. Em 2021, ano-base 2020, das 362 matrículas, somente 32 indivíduos se autodeclararam da cor preta²⁸ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019; 2021).

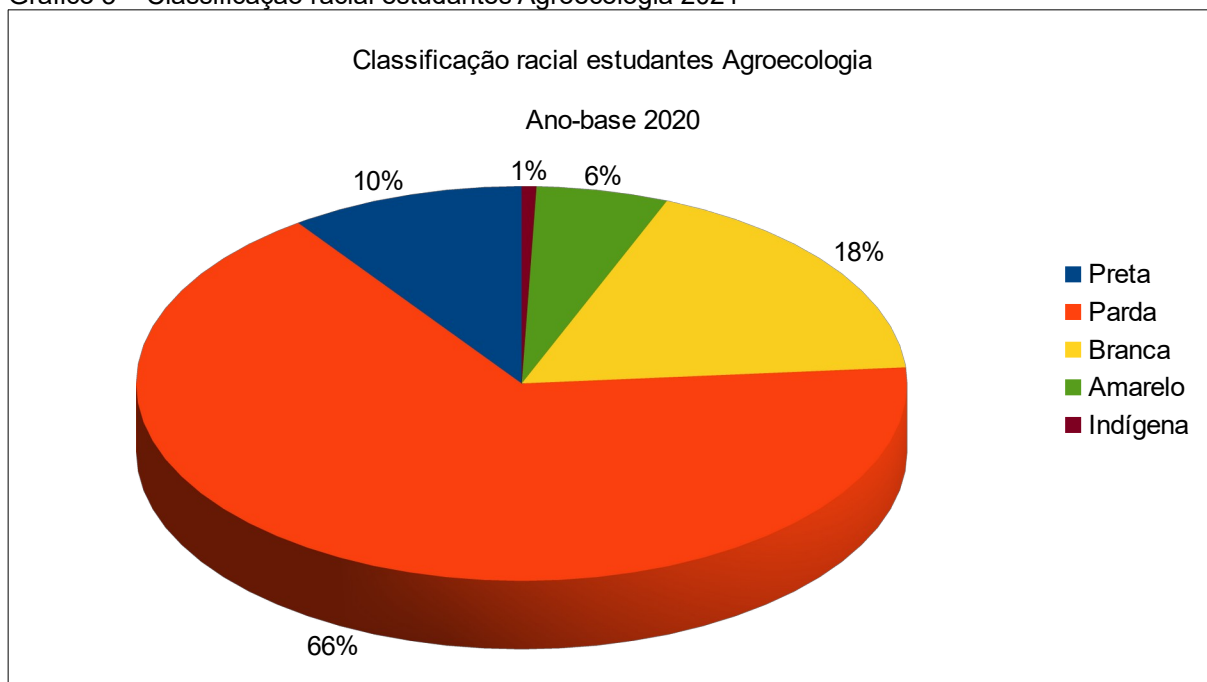
Gráfico 2 – Classificação racial estudantes Agroecologia 2019



Fonte: a autora, 2022.

28 O entendimento do IBGE, adequadamente, engloba na mesma classificação negro, as categorias de cor preto e pardo. No entanto, sabemos que para essa compreensão é necessário o aprofundamento em temas como colorismo, talvez não tão presentes nesse cenário. O objetivo da pesquisa, portanto, é somente destacar essa disparidade entre as autodeclarações. Os valores informados diz respeito aos indivíduos que se autodeclararam no momento da matrícula.

Gráfico 3 – Classificação racial estudantes Agroecologia 2021



Fonte: a autora, 2022.

À luz desses dados refletimos sobre a razão de um quantitativo tão baixo de indivíduos declarados pretos, quando o município de União dos Palmares abrigou o maior quilombo do Brasil, Palmares. Justificou-se, portanto, cunhar como objetivo específico da pesquisa a possibilidade do fomento à identidade negra, através da elaboração, apresentação e divulgação do *e-book* das tradições sociais e culturais das mulheres quilombolas – para além das motivações profissionais.

Em seguida detalhamos as ações referentes à pesquisa diagnóstica e à pesquisa de campo. Ressalta-se que esses momentos foram realizados após submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética em Pesquisa do CESMAC – Fundação Educacional Jayme de Altavila, em julho de 2020, pelo parecer consubstanciado de nº 4. 180. 064.

Quanto à triangulação dos dados, definida por Zappelinni (2005) como a utilização de diferentes ações de campo para a obtenção dos dados, a fim facilitar as análises que comporão os resultados e legitimar os objetivos e a hipótese suscitada, o estudo contou com a correlação dos dados obtidos do levantamento bibliográfico, do questionário realizado aos alunos do curso de agroecologia e da entrevista às mulheres do Muquém. O entrelaçamento dessas informações, as similaridades e contrastes identificados na triangulação de dados dizem respeito ao caráter

confiabilidade em pesquisas qualitativas (ZAPPELLINI, 2005).

6.1 DA PESQUISA DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Como citamos, para realizarmos a pesquisa diagnóstica estabelecemos outra estratégia devido à suspensão das aulas presenciais. Por isso, alguns itens da proposta inicial foram redefinidos de acordo com a situação adversa disposta.

A pesquisa realizou-se *online*, via plataformas *google meet* e *google forms*. Os alunos – convidados a participar da pesquisa pelos autores – a partir da apresentação do questionário, foram instruídos como colaborar e como preencher as questões. Aproveitamos, para isso, um momento da aula do componente curricular Certificação Ambiental, facilitado pelo professor/orientador Nelson Vieira da Silva Meirelles aos alunos da 4^o série.

O formulário, composto por 22 questões fechadas e abertas, limitou-se a identificação dos alunos a partir da sua faixa etária, sexo, cor e origem geográfica – com base nas regiões estabelecidas no projeto do curso que tem Murici, sede do Campus do IFAL, como “cidade polo de desenvolvimento entre os demais municípios da região” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS, 2011, p. 10).

Na estrutura do questionário não havia espaço para os alunos se identificarem por nome. Estratégia adotada em consonância às normas éticas de respeito à privacidade das pessoas envolvidas e, ainda, para evitar possíveis constrangimentos em relação às informações reveladas (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016).

Objetivou-se, com a aplicação do questionário, a análise do nível de conhecimento dos alunos acerca dos quilombos, das comunidades quilombolas e seus agentes formativos. Ademais, perceber as impressões destes quanto à utilização das comunidades quilombolas como espaços de aprendizagem e o possível interesse em conhecerem mais sobre suas histórias e tradições.

Os questionários, nessa fase da pesquisa, possibilitou a análise mais objetiva dos aspectos que queríamos pontuar – o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema. Ainda que em sua composição estivessem as questões abertas,

essas foram utilizadas como complemento, não no sentido de explicar, mas de expôr o saber adquirido.

A organização das perguntas seguem uma ordem crescente na abordagem dos temas, do geral para o específico – quilombos, comunidades quilombolas e comunidades quilombolas como espaços não formais de ensino e aprendizagem.

Procedemos a verificação prévia do questionário com vistas à ação e posterior reformulação, se assim fosse necessário, das perguntas. A avaliação do formulário dispôs de dados a respeito da apresentação visual, da organização, quantidade, nível de compreensão e dificuldade das perguntas. Apresentamos no Quadro 4 o resumo das respostas.

Quadro 4 – Teste e avaliação do questionário de conhecimentos prévios.

Aspectos considerados	Respostas (%)						
	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Sim	Não	Talvez
Apresentação visual	77,8%	22,2%	-	-	-	-	-
Quantidade de perguntas	77,8%	-	-	22,2%	-	-	-
Perguntas seguem sequência lógica?	-	-	-	-	100%	-	-
Questionário confuso?	-	-	-	-	11,1%	88,9%	-
Linguagem de fácil compreensão?	-	-	-	-	100%	-	-
Entendeu todas as perguntas?	-	-	-	-	100%	-	-
Dificuldade para responder o questionário?	-	-	-	-	77,8%	22,2%	-

Fonte: a autora, 2022.

Em relação ao aspecto “quantidade de perguntas”, as respostas oscilaram entre “a quantidade de perguntas está satisfatória” e “tem muitas perguntas, pode reduzir”. Adaptamos para o “ótimo” e “ruim” a fim de adequarmos à diagramação do quadro.

6.2 DA PESQUISA DE CAMPO

Ao idealizarmos o projeto da pesquisa, pensamos em entrevistar as mulheres do Muquém adotando, como critério único, a diferenciação de idade. Mas, ao longo da ação, descobrimos mais sobre as estruturas organizacionais da comunidade, e assim sobre suas associações, representadas em sua maioria por mulheres.

São duas, a Associação dos Remanescentes de Quilombos do Muquém e a Associação Ádapo da Comunidade Muquém de Remanescente de Quilombo. Num primeiro momento entramos em contato com a presidente da Ádapo, Maria das Dores de Oliveira Cavalcante, também líder da comunidade, a quem nos reportamos para autorizar a pesquisa de campo e comentamos sobre os nossos objetivos.

No entanto, por questões de disponibilidade e adaptabilidade ao nosso cronograma, realizamos as entrevistas com as mulheres artesãs que constituem a

Associação dos Remanescentes de Quilombos do Muquém. Para tal, as visitas à comunidade se deram em três momentos.

No dia 11 de outubro de 2021 conhecemos a Albertina, líder da associação. Nesse mesmo dia marcamos as próximas visitas; era preciso agendar os dias em razão da disponibilidade das mulheres – algumas saíam cedo para o roçado e só retornavam no fim da tarde e outras tinham idade avançada. Ainda nesse dia apresentamos a proposta da pesquisa para Albertina, os objetivos e como procederíamos a coleta de dados.

No dia 28 de outubro de 2021 iniciamos as entrevistas, que ocorreram nas residências das participantes. Entrevistamos Albertina e Tânia, sobrinha da Maria das Dores, que é quem produz as peças de barro, mas ela estava cuidando do gado que fica às margens do rio Mundaú, onde a comunidade se localizava antes da enchente. No dia 01 de dezembro de 2021 encerramos o ciclo de conversa com Minha Moça, Madalena, Aparecida e Irinéia.

Escolhemos a entrevista como instrumento de coleta de dados por permitir às mulheres liberdade no diálogo dos seus saberes e tradições. Assim como, nos possibilitar a compreensão detalhada desses saberes, suas particularidades e as subjetividades na transmissão desse conhecimento.

Estabelecemos como plano dividir a entrevista em três momentos. Para isso, criamos um roteiro semiestruturado, organizado em: 1º encontro – com a líder da associação para que ela contasse as histórias gerais da comunidade, como a narrativa de origem do povoado, a criação da associação, a estrutura organizacional da comunidade e sua interação com o sistema educacional. Os 2º e 3º encontros – com as mulheres do Muquém para que detalhassem sobre suas tradições (Apêndice C).

Realizamos as entrevistas de forma direta e presencial (KAUARK, 2010, p. 64) nos dias supracitados. Utilizamos o celular como recurso tecnológico para gravar as falas e registrar as imagens (fotografias) que compuseram o produto educacional. Ambas as ações autorizadas previamente pelas entrevistadas.

O início das transcrições se deu em 03 novembro de 2021 e o arquivo conta com, aproximadamente, cinquenta páginas. Para essa ação, conservamos as falas das entrevistadas na sua forma mais próxima ao original, tentando ao máximo

conservar as variações linguísticas presentes em todos os discursos. Essas, também, integram o produto educacional.

6.3 DO PRODUTO EDUCACIONAL

Entendemos o produto educacional sob o mesmo prisma de Kaplún (2003), quando se refere aos materiais didáticos, como objeto cujo objetivo é facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, miramos, também, nos passos que esse estabelece para a construção de produtos educacionais.

Logo, nosso *e-book Ecos de Ancestralidade: relatos das tradições sociais e culturais das mulheres do Muquém – AL* foi elaborado com base nos preceitos de Kaplún (2003), que estabelecem a observação de três eixos para a análise e construção de materiais educativos: o eixo conceitual, o pedagógico e o comunicacional.

O eixo conceitual corresponde à etapa em que o autor define e estrutura o tema sob o qual pretende a elaboração do produto educacional. O pedagógico diz respeito à fase que o autor estabelece meios para compreender para quais sujeitos se destina o material que será produzido. Assim como, as necessidades desses em relação ao tema (KAPLÚN, 2003).

Já o eixo comunicacional se refere à etapa a qual o pesquisador firma como esse produto educacional será apresentado. Nesse momento, consideramos elementos como linguagem, diagramação, formato etc. (KAPLÚN, 2002 *apud* CÔCO, 2021, p. 128). Isso posto, vamos ao processo de elaboração do nosso produto.

Como foi citado, nosso *e-book* resulta do processo de triangulação dos dados obtidos na revisão de literatura, na pesquisa diagnóstica para conhecimentos prévios e na pesquisa de campo. Estabelecemos, assim, como sujeitos os alunos do curso de agroecologia e as mulheres do Muquém-AL. Entendemos, a partir da especificidade do curso, a necessidade de ampliar esse *locus* de saberes para além do conhecimento científico, para os alunos, através da apresentação de narrativas que, em certa medida, confrontam a ordem social vigente.

Do ponto de vista das mulheres, identificamos a demanda por visibilidade,

compreensão e divulgação da comunidade como espaço de saber, onde se desenvolvem atividades e tradições de base ancestral, tendo o território e as lideranças femininas como elementos centrais. Construimos, então, o produto a partir dessas perspectivas.

Considerando o eixo comunicacional, o produto educacional é composto, em sua maioria, por registros fotográficos da comunidade – ruas, peças de artesanatos, os espaços ecumênico e de artesanato etc., distribuídos em toda sua estrutura. Compreendemos a importância do uso de imagens não somente por ser atrativo e lúdico, mas pelo que Beatriz Nascimento traz a respeito desse instrumento.

Beatriz (1989 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 188) diz que “é preciso imagem para recuperar a identidade, tem que tornar-se visível, porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro e em cada um o reflexo e todos os corpos. A invisibilidade está na raiz da perda da identidade [...]” Essa compreensão se harmoniza com os objetivos específicos da pesquisa.

Quanto à linguagem, buscamos o uso de expressões objetivas e de fácil entendimento para os trechos que apresentamos pontos teoricamente referenciados sobre os temas. Em relação aos dados obtidos através das entrevistas, optamos por manter as falas das mulheres da forma mais próxima possível da original, conservando suas variações linguísticas.

Pretendemos com isso, apresentar a realidade social e cultural dessas mulheres exatamente como fora exposta nas entrevistas. Além de suscitar, àqueles que tiverem acesso, sentidos de sensibilidade e originalidade.

Sobre a avaliação dos produtos educacionais, Côco (2021, p. 136) aponta para o caráter colaborativo na construção desses materiais. Estabelece, portanto, que a elaboração demanda interação entre os sujeitos da ação e que esse diálogo crítico deve se materialize no objeto.

Isso posto, em virtude do retorno às atividades presenciais, realizamos a avaliação do produto em sala de aula, nas turmas da 4º série do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia do Campus IFAL-Murici. Os resultados estão detalhados no tópico *Análise e Discussão dos Resultados*.

Figura 2 – Apresentação do Produto Educacional



Fonte: a autora, 2022.

Às mulheres, optamos pelo envio do produto e formulário para avaliação via aplicativo de mensagem, em razão do novo ciclo pandêmico, associado à variante Ômicron. No entanto, não obtivemos resposta em tempo hábil para compor a pesquisa. No momento de revisão, se ainda não tivermos resposta, e os índices de contaminação reduzirem, retornaremos à comunidade para seguir com o processo.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção apresentaremos os resultados obtidos nas pesquisas diagnóstica e de campo. Além da análise do produto educacional pelos participantes da pesquisa.

7.1 DIAGNÓSTICO DE CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS DO CAMPUS MURICI

Iniciamos a análise e discussão dos resultados apresentando, no Quadro 5, o perfil social dos alunos. O quantitativo de respostas compreende a totalidade dos alunos presentes à aula no dia proposto para a realização da pesquisa. Obtivemos 12 retornos. Entre os alunos que participaram, 4 (33%) do sexo feminino e 7 (58%) do sexo masculino, 6 (50%) se autodeclararam pardos, 5 (42%) brancos e somente 1 (8%) negro.

Quadro 5 – Perfil social dos alunos

Variáveis		%
Sexo	Feminino	33%
	Masculino	58%
	Desejou não responder	8%
Idade	17	8%
	18	42%
	19	17%
	20	8%
	21	17%
	24	8%
Cor	Negro	8%
	Branco	42%
	Pardo	50%
Origem geográfica	Murici	58%
	União dos Palmares	25%
	Messias	8%
	São José da Lage	8%

Fonte: a autora, 2022.

Destacam-se dois pontos relevantes a partir desses dados. Primeiro, não podemos inferir que a proporção entre o quantitativo de indivíduos do sexo masculino e feminino represente a realidade total dos alunos matriculados no curso de agroecologia.

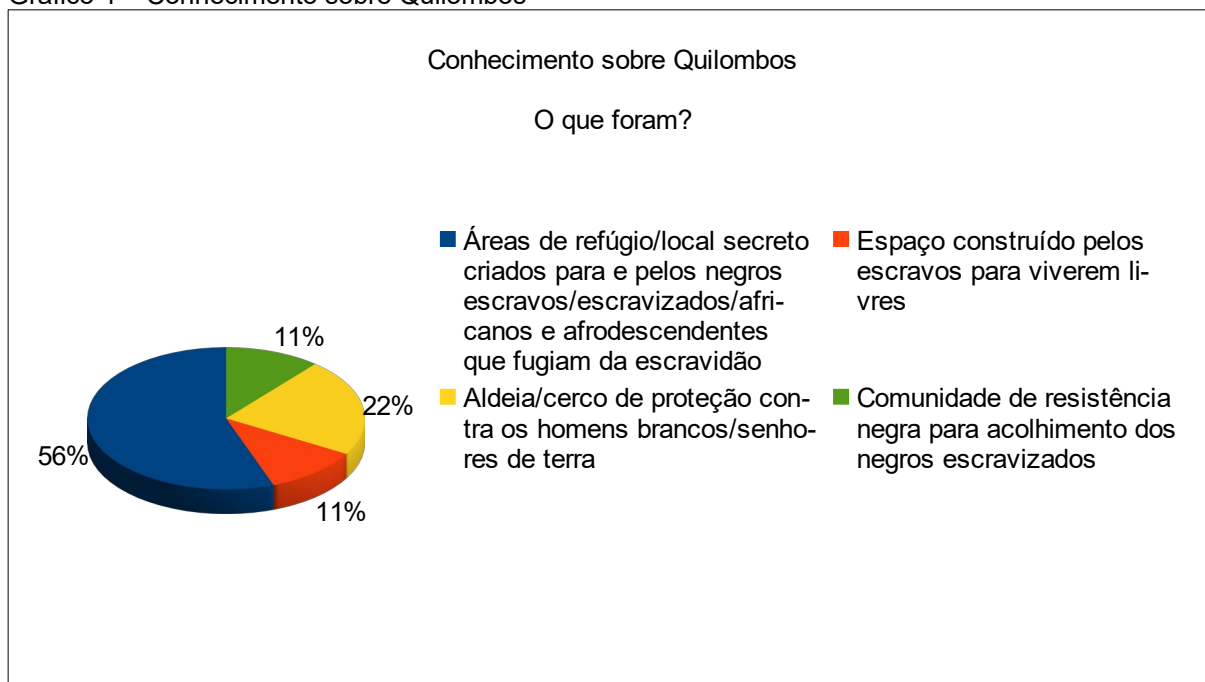
Todavia, em consulta à Plataforma Nilo Peçanha 2019, observa-se a predominância do sexo masculino na faixa etária entre 15 a 19 anos (40%). Entre 20 a 24 anos predomina indivíduos do sexo feminino, porém a diferença não é muito significativa entre ambos, 0,7% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019)²⁹. Constatase, portanto, o desafio e a relevância em apresentar a pesquisa sob a perspectiva do feminino com o intuito, também, de desmistificar paradigmas de gênero há muito difundido na sociedade brasileira.

O segundo ponto diz respeito à autodeclaração de cor/raça. Somente um aluno se autodeclara negro. O que nos chama atenção nesse aspecto é que o Estado de Alagoas abrigou o “maior e mais duradouro ajuntamento de escravos revoltosos da América” (MELO, 2016, p. 8) – o Quilombo dos Palmares – em sua maioria constituído por africanos ex-escravizados.

Sobre sua extensão, é possível afirmar que o Quilombo dos Palmares estendeu-se por praticamente todo o território atual de Alagoas, antes capitania de Pernambuco. Melo (2016, p.8) afirma que à época da invasão holandesa o quilombo atingiu o período de maior crescimento - “período em que estendeu seus domínios pelas ribeiras do Rio São Francisco, adentrando o Agreste Meridional e a Mata Sul pernambucana, além dos limites do Cabo de Santo Agostinho” (Figura 3).

29 Na Plataforma Nilo Peçanha 2021, as categorias sexo e faixa etária contempla somente os cursos que integram os *Campi* Benedito Bentes e Maceió. Ver mais em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Gráfico 4 – Conhecimento sobre Quilombos



Fonte: a autora, 2022.

As concepções apresentadas pelos alunos acerca do que foram os quilombos tendem à definição do Conselho Ultramarino de 1740, “toda habitação de negro fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda quem não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”, alvo de críticas e afirmação de obsolescência por Cruz (2017, p. 163).

Para a autora, caminhamos para uma outra caracterização dos quilombos, resultado do revisionismo histórico protagonizado pelo movimento negro. Esses agentes atribuem uma nova acepção aos quilombos, ressignificando a dinâmica das relações existentes nesses espaços, a partir da releitura da história e memória daqueles outrora silenciados em benefício das memórias e histórias dominantes.

Sendo assim:

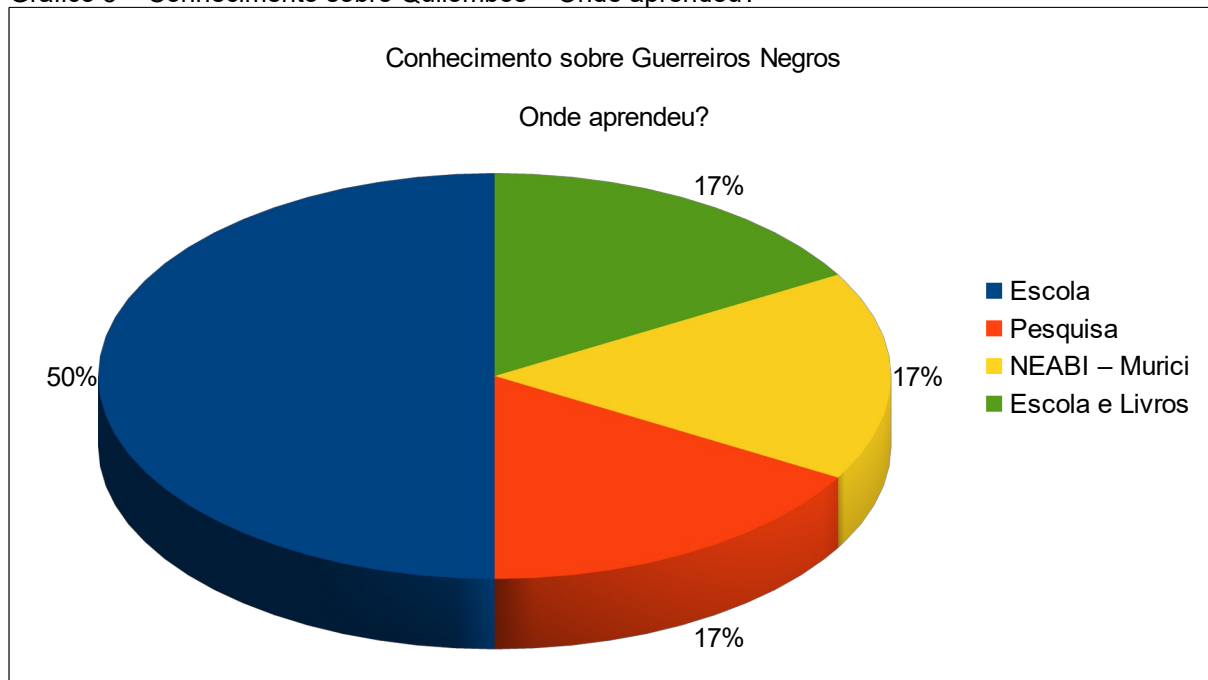
Estabelecendo uma apropriação política, os espaços dos quilombos foram reinterpretados, especialmente por carregarem elementos específicos da história africana recriada no Brasil. Em vista disso, o movimento negro atribuiu novos sentidos aos quilombos que se tornam repositórios do saber das comunidades negras trazidas para o Brasil na condição de escravas. Os quilombos foram reapropriados como personificação da experiência africana recriada na diáspora por guardarem o legado e as tradições ancestrais dos povos de diversas formas. (CRUZ, 2017, p.163)

De forma contraditória às noções de quilombo apresentadas, em algumas definições é percebido o léxico atual atribuído às pessoas negras no período da escravidão – escravizados, pautado, também, num revisionismo histórico produzido pelos movimentos negros. O uso do novo vocábulo subtrai a subjetividade e a generalidade do processo de escravidão e afirma o contexto de que o negro africano fora sequestrado do seu continente de origem.

Os participantes AL 6 e AL 7 (2020) citam, respectivamente: “Quilombos foram locais onde os negros escravizados se refugiavam após a sua fulga”; “Acredito que foram comunidades de resistência negra que surgiram há tempo co princípio de acolher negros que foram escravizados mas que em determinado momento conseguiram fugir.”

Outro aspecto relevante encontra-se na assertiva dos alunos em relação ao lugar, entendido como espaço físico ou lógico, onde aprenderam sobre os quilombos (Gráfico 5). Das 7 respostas obtidas, 5 (75%) alunos responderam que aprenderam no âmbito da escola, 1 (13%) no NEABI – Murici³⁰ e 1 (13%) através de pesquisa.

Gráfico 5 – Conhecimento sobre Quilombos – Onde aprendeu?



Fonte: a autora, 2022.

30 O NEABI – Murici encontra-se na estrutura do Campus Murici como núcleo que integra a Assistência Estudantil, junto ao NAPNE. Disponível no site: <https://www2.ifal.edu.br/campus/murici/assistencia-estudantil/nucleos>. Acesso em: 04 jan. 2022;

Isso posto, entende-se que é ainda no âmbito da educação formal que os alunos têm contato com conteúdos relativos à cultura afro-brasileira. Talvez não pela ausência de elementos estruturantes da identidade negra no seu cotidiano, mas pelo distanciamento dos processos, espaços e estratégias de apropriação e (re)conhecimento desses meios.

Todavia, com base nos dados coletados, o diálogo entre a escola (educação formal) e o aluno ainda reproduz a lógica de uma cultura hegemônica. A historiografia brasileira, reiterada nos ambientes escolares, privilegia uma narrativa que determina os espaços e a dinâmica das relações sociais entre brancos e não brancos, fortalece estereótipos e distorcem memórias, de acordo com os interesses da classe dominante.

De forma particular à historiografia oficial alagoana, Belo (2018, p. 30) complementa:

A historiografia oficial, inclusive a da educação, aborda enfaticamente a história da elite, de modo que a participação do negro na história de Alagoas é um elemento secundário, assim como a participação do pobre e das culturas populares. Pode-se considerar que há mesmo uma produção do esquecimento, ou uma "técnica de desmemória" [...], que serve como um enfraquecimento político dos grupos sociais oprimidos. Daí a importância e função política de estudos que abordem a educação, memória e história da cultura afro-brasileira.

Face ao exposto a respeito dos processos de construção da historiografia brasileira, em específico à alagoana, ao destacar a contradição no uso do termo escravizado nas respostas de dois participantes, entendemos que pode ocorrer interferências de diferentes modalidades de educação no processo de aprendizagem.

É válido lembrar que, a lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras nas redes de ensino. Cabe, entretanto, a reflexão sobre quais bases epistemológicas, vivências e narrativas esse ensino será fundamentado e as oportunidades de mudança do cenário exposto.

Os gráficos seguintes (6, 7, 8 e 9) dizem respeito ao entendimento dos alunos sobre os guerreiros e guerreiras pretos. Porém, o intuito do estudo não é abordar especificamente a história desses personagens, mas estabelecer um paralelo de

conhecimento entre os gêneros – já que a pesquisa realiza-se na perspectiva do feminino.

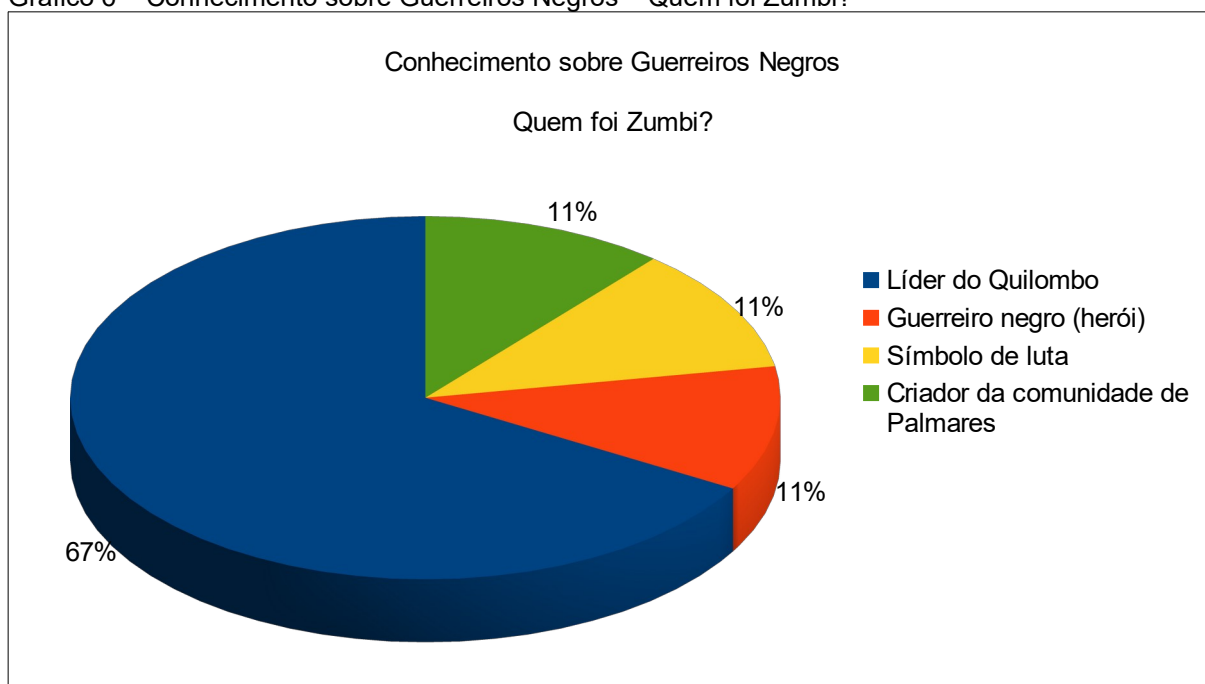
Autores como João José Reis (1995/96) alertam sobre a “armadilha” dos estudos a respeito de alguns elementos da história do Quilombo de Palmares, das personalidades e contingente populacional, por exemplo, pela falta de documentos comprobatórios suficientes para a construção dessas narrativas.

De forma complementar, Rafael Belo (2018, p. 53 *apud* Sant’anna, 1988) cita a Portaria de 14 de dezembro de 1980 que determinou a queima dos papéis, livros e registros sobre a escravidão no âmbito do Ministério da Fazenda. “Essa tentativa de apagar dados da memória de um país escravocrata repercutiu de forma a destruir documentos importantes à reconstrução da história do negro no Brasil” (BELO, 2018, p. 53).

Logo, as perguntas relacionaram-se às personalidades historicamente associadas à constituição do Quilombo dos Palmares. Quando questionados sobre se conheciam Zumbi, 11 (92%) alunos disseram que sim, e 1 (8%) respondeu que não.

Na questão seguinte, pedimos que explicassem, com suas palavras quem foi Zumbi (Gráfico 6). As respostas variam entre quatro categorias: líder de quilombos (quilombolas) – 6 (67%), símbolo de luta – 1 (11%), guerreiro negro (herói) – 1 (11%) e criador da comunidade de Palmares – 1 (11%).

Gráfico 6 – Conhecimento sobre Guerreiros Negros – Quem foi Zumbi?



Fonte: a autora, 2022.

Destaca-se a resposta de um participante que, para além da caracterização de Zumbi, aponta o aspecto do revisionismo histórico da personalidade nos dias de hoje.

Zumbi foi a esperança no meu (sic.) de um período que parecia não haver saída. Formou a comunidade forte que conhecemos até hoje e que é referência no Brasil todo. Hoje em dia fala-se muito sobre o caráter de Zumbi, no intuito de manchar a imagem e significado de sua luta, através do revisionismo. Zumbi formou um dos maiores focos de resistência, até que cometeram o genocídio, matando à (sic.) sangue frio as pessoas da comunidade. (AL 7, 2020)

Se pudemos inferir, nas discussões anteriores, que a escola reproduz o discurso que alinha-se às demandas do sistema hegemônico, o posicionamento do aluno indica que, para além dos conteúdos formais, houvera outra modalidade educacional que agregou outros conhecimentos.

O movimento atual de questionamentos à figura de Zumbi e às ações pretéritas da Fundação Cultural Palmares, hoje gerenciada nos moldes da classe dominante, vai de encontro ao revisionismo histórico implementado pelo movimento negro citado por Cruz (2017).

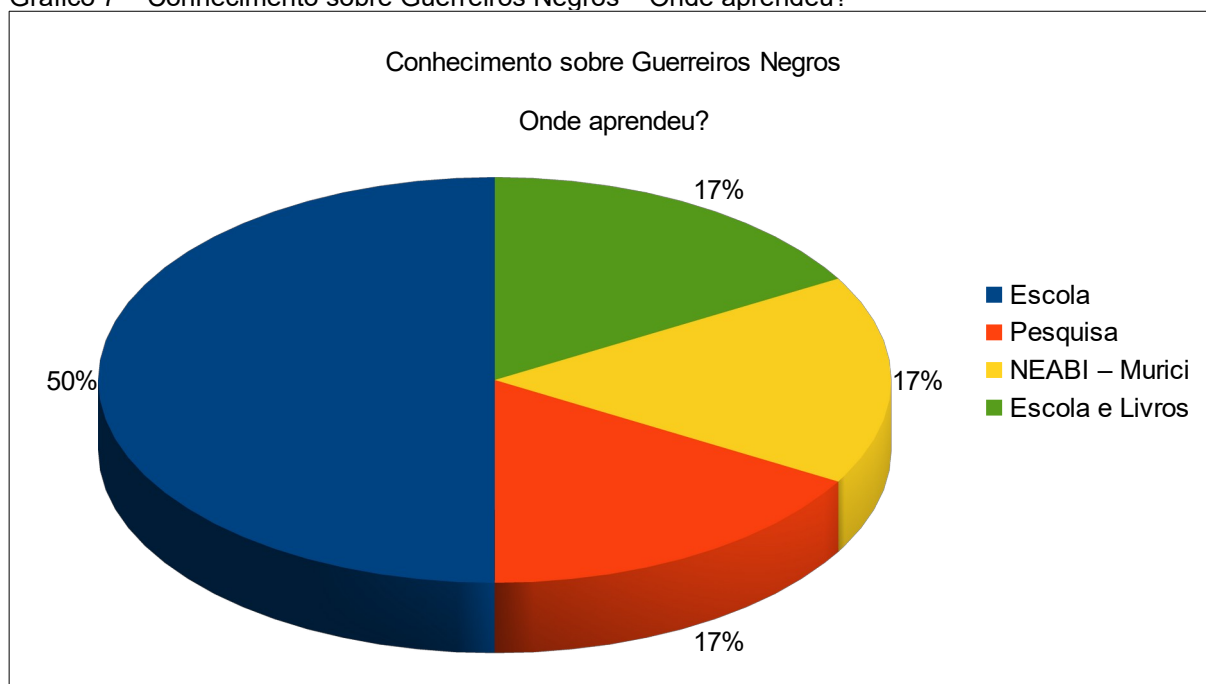
Nesse cenário, mais uma vez, sinaliza-se para o que Almeida (2019, p. 5) afirma sobre a condição estrutural de domínio de raças: “o racismo constitui todo um

complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”.

Por isso, ainda que o racismo não seja o ponto focal do nosso estudo, dentro da dimensão estrutural destaca por Sílvia Almeida (2019, p. 25-31) em *Racismo Estrutural*, a sociedade brasileira, em razão do seu processo histórico de constituição, tem a ideologia da raça³¹ como base das relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Novamente questionados sobre onde aprenderam a respeito de Zumbi, das respostas obtidas e apresentadas no Gráfico 7, 4 (50%) aprenderam na escola, 1 (17%) através de pesquisa, 1 (17%) por intermédio do NEABI- Murici e 1 (17%) nos livros.

Gráfico 7 – Conhecimento sobre Guerreiros Negros – Onde aprendeu?



Fonte: a autora, 2022.

Direcionamos as mesmas questões às personalidades femininas que, assim como a história conta sobre Zumbi, contribuíram para a formação da comunidade de Palmares: Dandara, Aqualtune e Acotirene. Fez-se necessário, no entanto, uma

31 Sílvia Almeida não necessariamente traz um conceito de ideologia de raça. Mas entre essas páginas explica como o fator raça fora fabricado, com anuência da ciência à época, como elemento político para justificar invasões, dominação de povos e a escravidão.

pesquisa prévia sobre essas mulheres que, também, simbolizaram a resistência à época da constituição dos quilombos.

O objetivo dessa investigação relacionou-se ao conhecimento dos feitos de mulheres quilombolas enquanto agentes de organização das comunidades em condição de igualdade em relação aos homens.

Antes de apresentarmos o resultado é necessário pontuar a escassez de material sobre as mulheres negras no contexto formativo da sociedade brasileira (FIABANI, 2017). O resultado do levantamento de referências somente ressalta a condição da mulher no contexto da escravidão doméstica e/ou na situação de violência física e emocional vigente no mesmo período.

No entanto, um movimento positivo de produção de conteúdos de mulheres negras feministas e mulheristas afrikanas³² vêm modificando esse cenário. E essa transformação pauta-se na importância dessas mulheres para a construção social e cultural afro-brasileira.

João José Reis em 1995/96 já sinalizava a comunhão entre homens e mulheres na organização das comunidades quilombolas. “Nessas comunidades, ao que tudo indica, homens e mulheres organizaram a produção de maneira eficiente e desenvolveram estruturas originais de parentesco e poder” (REIS, 1995/96, p. 16). Nesse mesmo sentido, em uma pesquisa também desenvolvida na comunidade do Muquém, o autor ressalta:

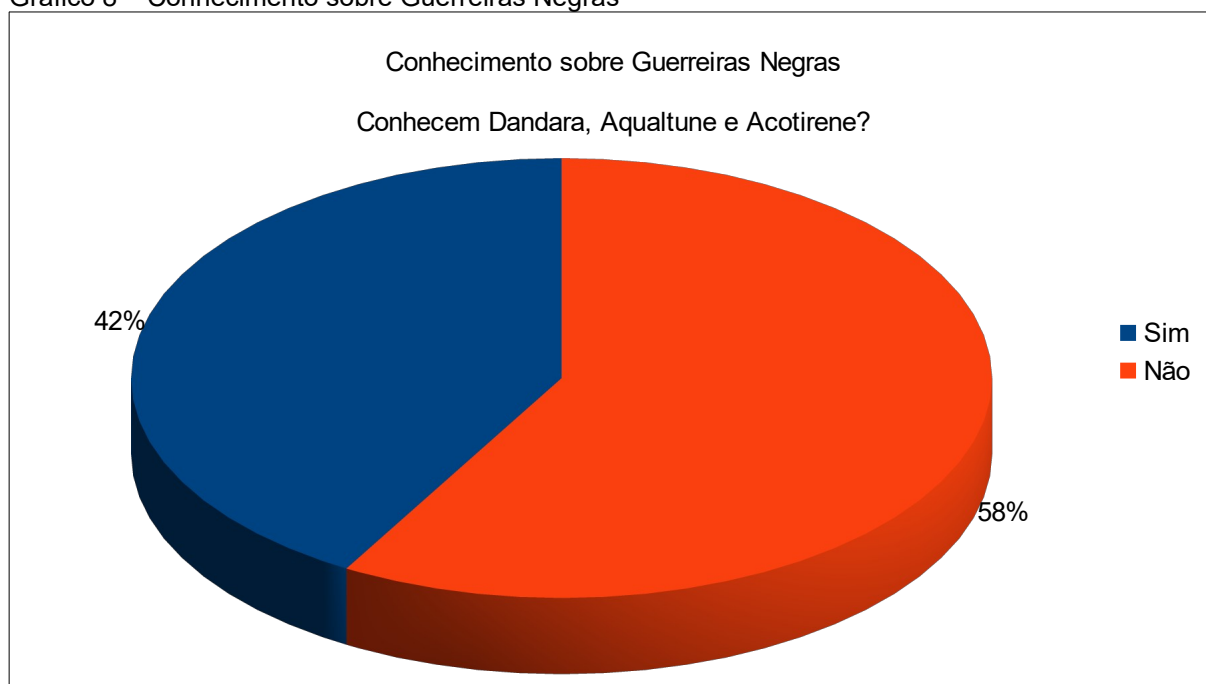
Um caso interessante que notei durante a observação de campo foi a formação dessa comunidade por idosos, homens, mulheres e muitas crianças, e mais ainda, é o fato de que boa parte das casas é conduzida por mulheres, já que muito dos homens, devido à falta de emprego no local, acabam saindo em busca de trabalho em outros municípios e até outros Estados. Assim, as mulheres são em número maior na comunidade” (RIBEIRO, 2018, p. 63).

Contudo, a análise dos dados nos mostra que, entre os alunos questionados, a maioria não conhece as mulheres que participaram para a construção dessa realidade. O reconhecimento daqueles que afirmaram saber das personagens resume-se, de forma mais expressiva, à figura de Dandara, quase sempre vinculada à imagem de Zumbi.

32 O movimento mulherista afrikana consiste em resgatar em África as origens culturais e sociais formativas do ser, a partir, principalmente, de uma perspectiva feminina. Ver mais em Ana Njeri (2019) e Katiúscia Ribeiro (2019).

O Gráfico 8 corresponde à representação dos alunos que responderam se conheciam Dandara, Aqualtune e Acotirene. Das 12 respostas obtidas, 7 (58%) informaram não saber quem são essas mulheres e 5 (42%) afirmaram que as conhecem.

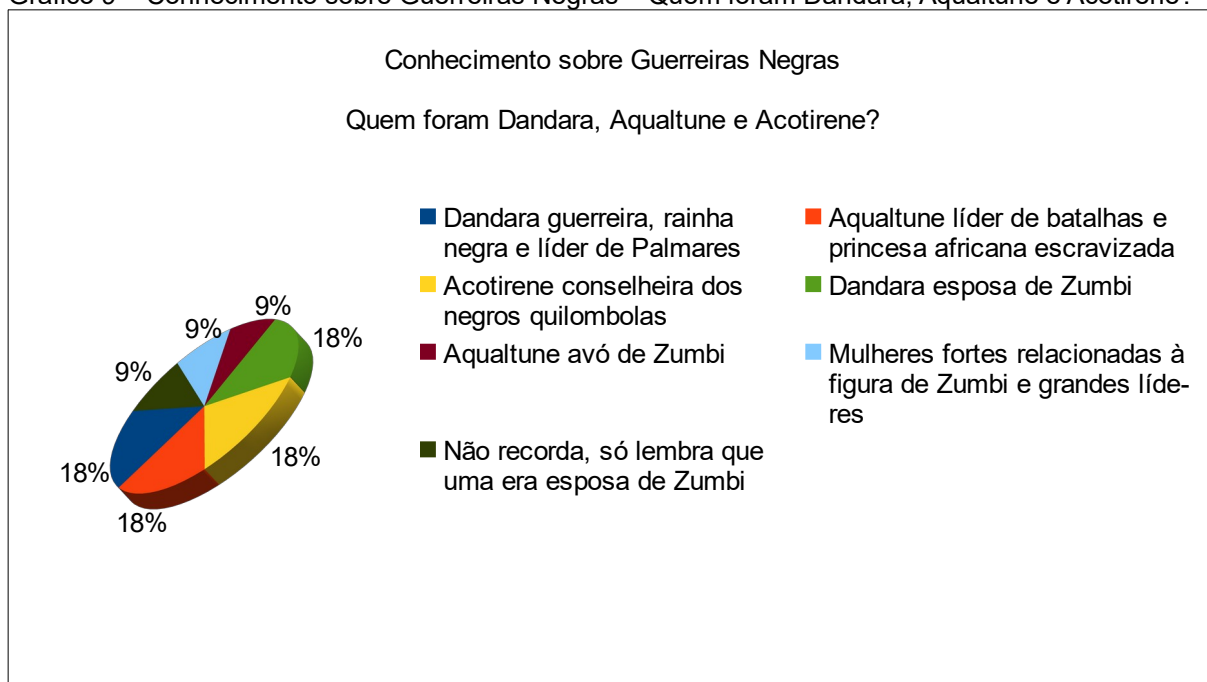
Gráfico 8 – Conhecimento sobre Guerreiras Negras



Fonte: a autora, 2022.

Ao passo que, ao serem questionados sobre quem foram, as respostas, em sua maioria, convergem à relação de existência dessas mulheres imbricadas à figura de Zumbi – apesar de, também, destacarem o papel de liderança que exerciam na comunidade e nos conflitos de combate ao sistema escravista (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Conhecimento sobre Guerreiras Negras – Quem foram Dandara, Aqualtune e Acotirene?



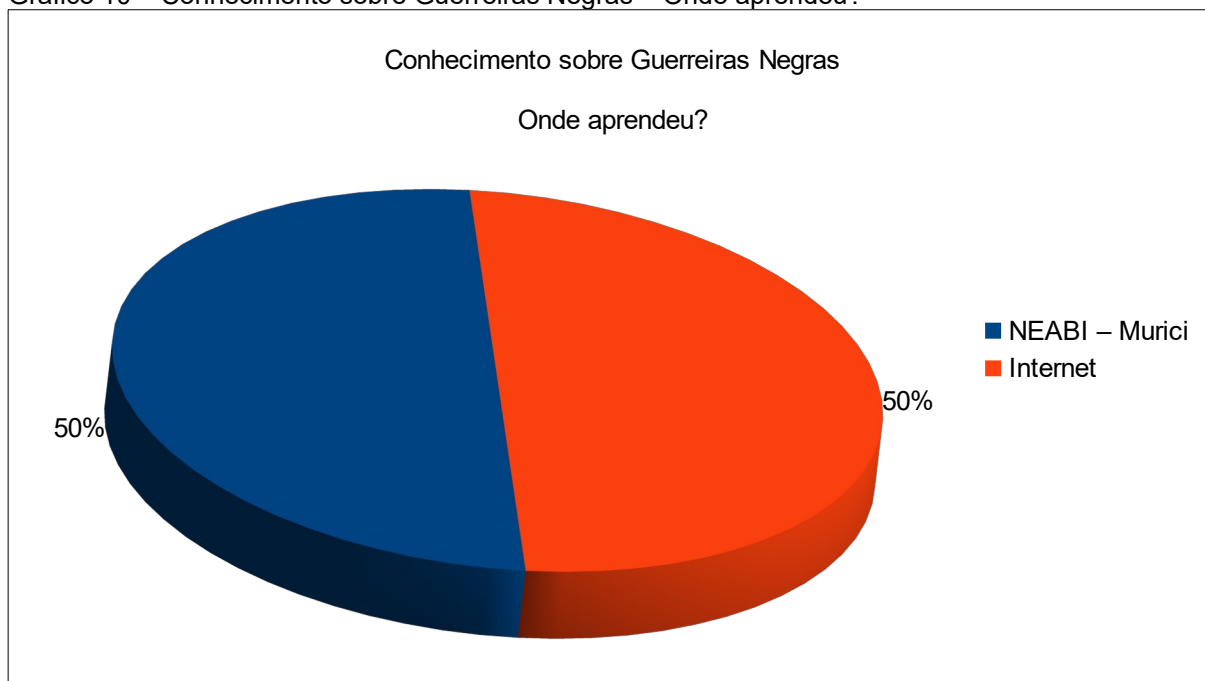
Fonte: a autora, 2022.

Deduz-se que, possivelmente, o destaque a Zumbi dá-se à máxima veiculação dos seus feitos em detrimento às ações das mulheres; e à configuração patriarcal da sociedade brasileira. Sobre isso, Gruppi (2001, p. 34) atribui à propriedade privada o nascimento da sociedade patriarcal, comum às sociedades europeias – à diferenciação entre homens e mulheres quando da “divisão elementar dos trabalhos”.

Tal assertiva corrobora com as acepções de Sueli Carneiro, Silvio Almeida, Abdias Nascimento e Rafael Belo a respeito da absorção da política de supremacia branca pela sociedade brasileira, principalmente no interstício entre o fim do império e o início da república no Brasil.

De forma similar às respostas dadas anteriormente, os alunos informaram que as fontes para o conhecimento sobre as mulheres pretas citadas foram a internet (50%) e o NEABI – Murici (50%), representadas no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Conhecimento sobre Guerreiras Negras – Onde aprendeu?

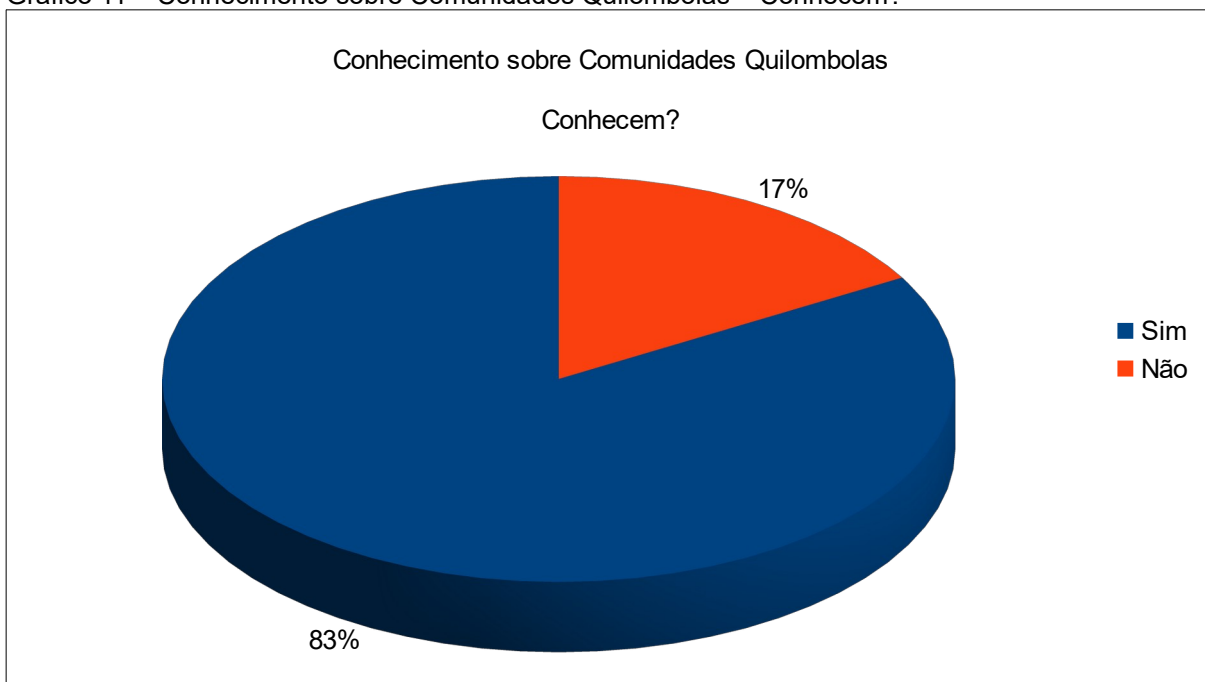


Fonte: a autora, 2022.

Os gráficos 11 e 12 correspondem às ilustrações acerca do conhecimento dos alunos sobre as comunidades quilombolas. Questionamos, num primeiro bloco, se conheciam e onde aprenderam sobre.

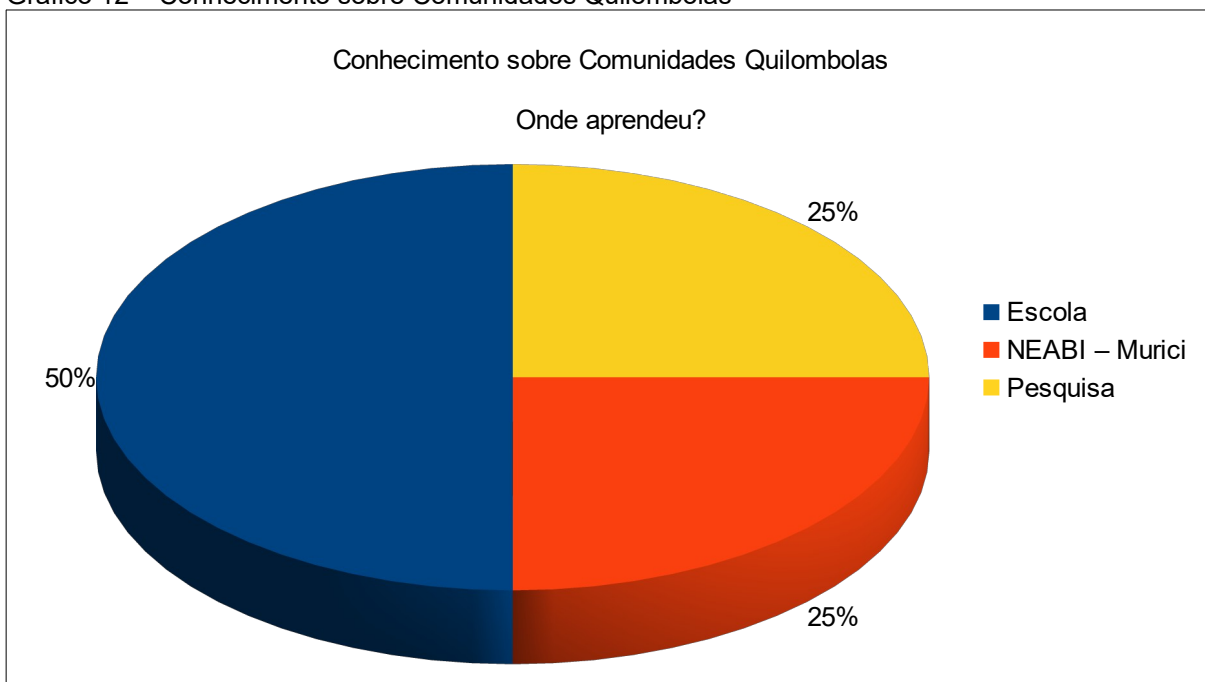
Das 12 respostas alcançadas, 10 (83%) disseram que conheciam e 2 (17%) responderam que não (Gráfico 11). Sobre os espaços de aprendizagem, os retornos centraram, repetidamente, nas escolas – 2 (50%), no NEABI – Murici – 1 (25%) e através de pesquisa – 1 (25%) (Gráfico 12).

Gráfico 11 – Conhecimento sobre Comunidades Quilombolas – Conhecem?



Fonte: a autora, 2022.

Gráfico 12 – Conhecimento sobre Comunidades Quilombolas



Fonte: a autora, 2022.

Pedimos então, num segundo bloco, que explicassem, com suas palavras, o conceito de comunidade quilombola. As respostas, em sua totalidade, abordaram os aspectos de descendência, culturalidade e historicidade das comunidades.

Construímos, a partir das assertivas dos alunos que, tratam-se de comunidades de ex-escravizados e seus descendentes remanescentes de quilombos, derivadas de processo histórico, onde se conservam conhecimentos, tradições, costumes, identidade e cultura.

Contextualizando o conceito dessas comunidades, Reis (1995/96) afirma que não é possível considerar que todos os remanescentes de quilombos estruturaram-se em comunidades. Para ele, as comunidades quilombolas caracterizam-se por evidenciar certa organização social e militar; administração de pessoas e recursos. Sendo assim:

Daí ser difícil falar sempre, sem maiores explicações, de “comunidade quilombola”, porque comunidade pressuporia alguma longevidade, que permitisse certa estabilidade, a sucessão de gerações, o estabelecimento de uma memória grupal, de costumes, rituais, valores próprios, formas consagradas de liderança que organizassem politicamente e defendessem militarmente o grupo. (REIS, 1995/96, p. 20-21)

De forma complementar, segundo o participante AL7, as comunidades quilombolas são “comunidades remanescentes de pessoas que resistem até hoje por dignidade, que buscam respeito, reconhecimento histórico, que lutam contra apagamentos”. Já o participante AL8 pontuou que “é onde se mantém vivo os conhecimentos e tradições da cultura do ‘homem negro’”.

A organização de algumas comunidades em verdadeiras sociedades permitiu que esses conhecimentos e tradicionalidades fossem passados de geração a geração e atualmente esses povos conflitam em prol de visibilidade e reconhecimento.

Ainda nesse segundo bloco, indagamos se os alunos conheciam alguma comunidade quilombola. Do quantitativo total, 6 (50%) disseram que conheciam e 6 (50%) responderam que não. Ao solicitarmos que explanassem o nome da comunidade, todos replicaram a Comunidade Quilombola do Muquém. A comunidade dista em 30 km do campus do Instituto Federal de Alagoas em Murici.

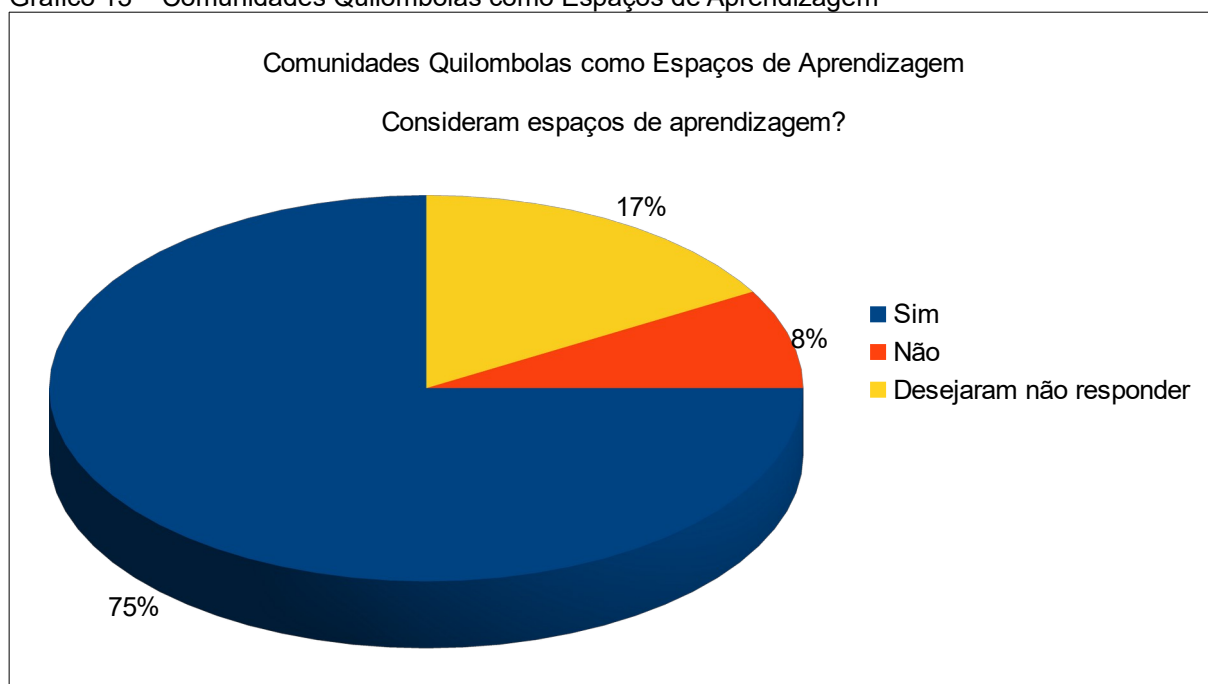
Nesse último bloco desejamos saber a respeito da relação entre as comunidades quilombolas e a educação. Propomos aos alunos a aceção das comunidades como espaços de aprendizagem, característicos da educação não formal.

Em seu vasto estudo sobre a educação não-formal, Gohn (2006) insere as comunidades como espaços em que pode-se estabelecer os processos de ensino e aprendizagem, com vistas à formação humana dos indivíduos para a cidadania, para a criticidade, para o respeito às diferenças etc, pressupostos semelhantes à educação profissional e tecnológica.

Para a autora, a finalidade da educação não-formal “é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo” (GOHN, 2006, p.30).

Nesse sentido, questionamos se os alunos identificavam as comunidades quilombolas como espaço possível para os processos de aprendizagem (Gráfico 13). Dentre o total de participantes, 9 (75%) alunos reconhecem a potencialidade das comunidades quilombolas como espaços de aprendizagem, 1 (8%) respondeu que não procede essa identificação e 2 (17%) desejaram não responder.

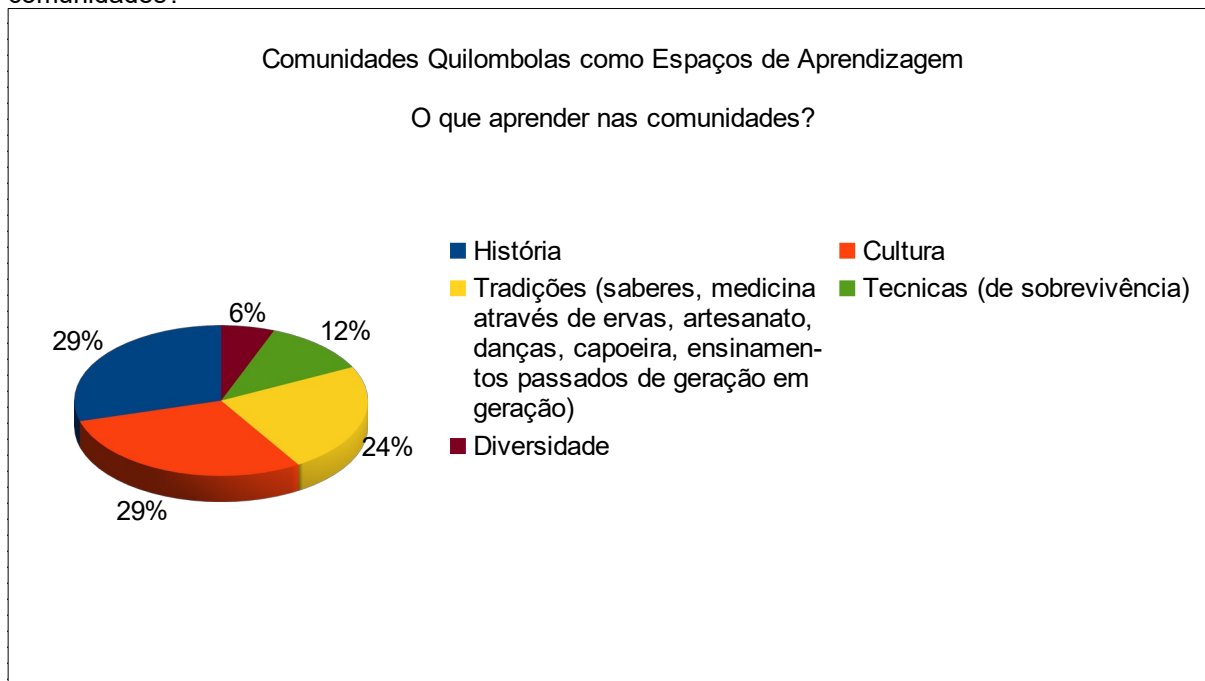
Gráfico 13 – Comunidades Quilombolas como Espaços de Aprendizagem



Fonte: a autora, 2022.

Ainda nesse contexto, questionamos aos participantes o que poderiam aprender nas comunidades (Gráfico 14). As respostas oscilaram entre: história, cultura, tradições, técnicas e diversidade – em ordem decrescente de porcentagem.

Gráfico 14 – Comunidades Quilombolas como Espaços de Aprendizagem – O que aprender nas comunidades?



Fonte: a autora, 2022.

Tal perspectiva corrobora com a assertiva de Gohn (2011, p. 11 *apud* BELO, 2018, p. 36) sobre as possibilidades do conjunto de saberes e aprendizagens formados pela educação não formal que, envolve o “resgate das tradições das comunidades tradicionais/originárias”.

Sobre isso e a potencialidade da modalidade da educação não formal em comunidades tradicionais, os participantes AL6 e AL9 responderam, respectivamente, que “é possível aprender sobre a cultura, a diversidade e principalmente sobre a nossa história”; e ter “um contato maior com a cultura e com as histórias, um contato que não seja apenas com livros e através de um aparelho eletrônico.”

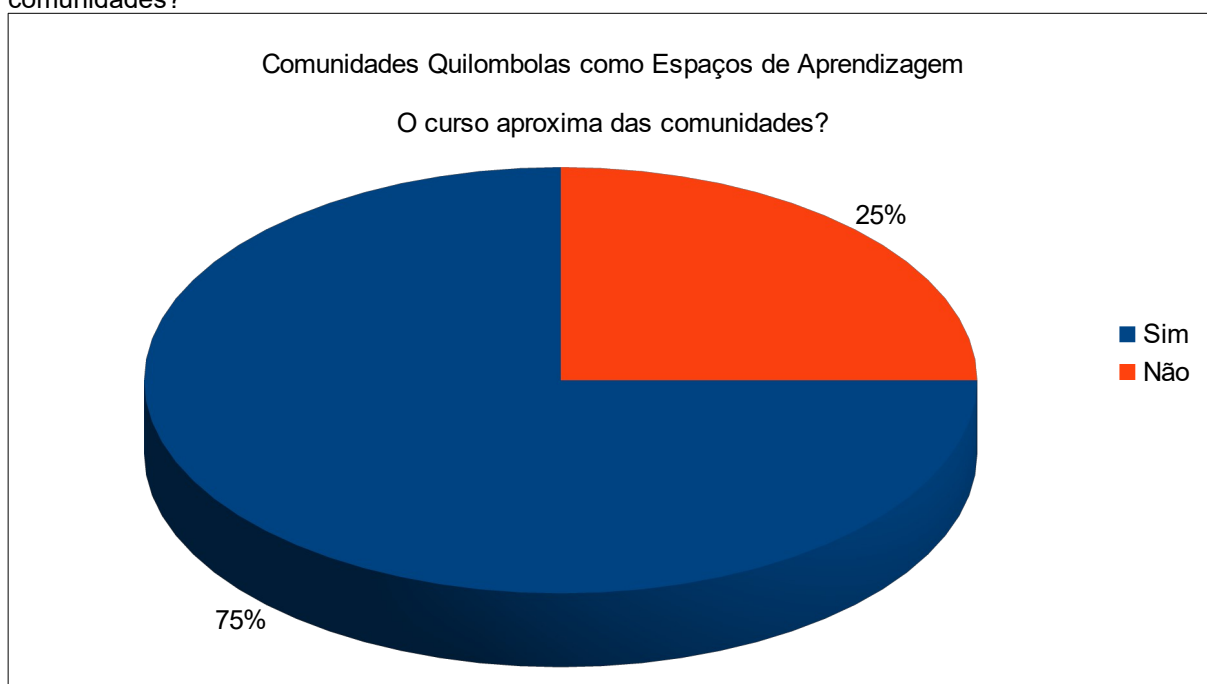
A oportunidade de conhecer mais sobre as tradições, para além do processo de formação integral dos indivíduos e a construção de identidades, impacta no desenvolvimento profissional dos estudantes do curso de agroecologia. Consta do projeto pedagógico do curso a promoção de ações próximas a essas comunidades.

Nesse sentido, questionamos se os alunos conheciam o projeto pedagógico do curso. Do total de participantes, 7 (58%) afirmaram que conheciam o projeto e 5 (42%) responderam que não. Com base nas afirmações dos alunos, entendemos

que as opções de aprendizagem podem ter sido expostas, também, de acordo com as suas necessidades de conhecimento profissional.

Os dados representados no Gráfico 15 reitera a discussão empreendida acerca do projeto pedagógico do curso. À luz dessa informação, questionamos aos sujeitos da pesquisa se o curso de agroecologia os aproximava das comunidades tradicionais. Do total de participantes, 9 (75%) alunos responderam que o curso promove essa aproximação e 3 (25%) não alcançaram esse entendimento.

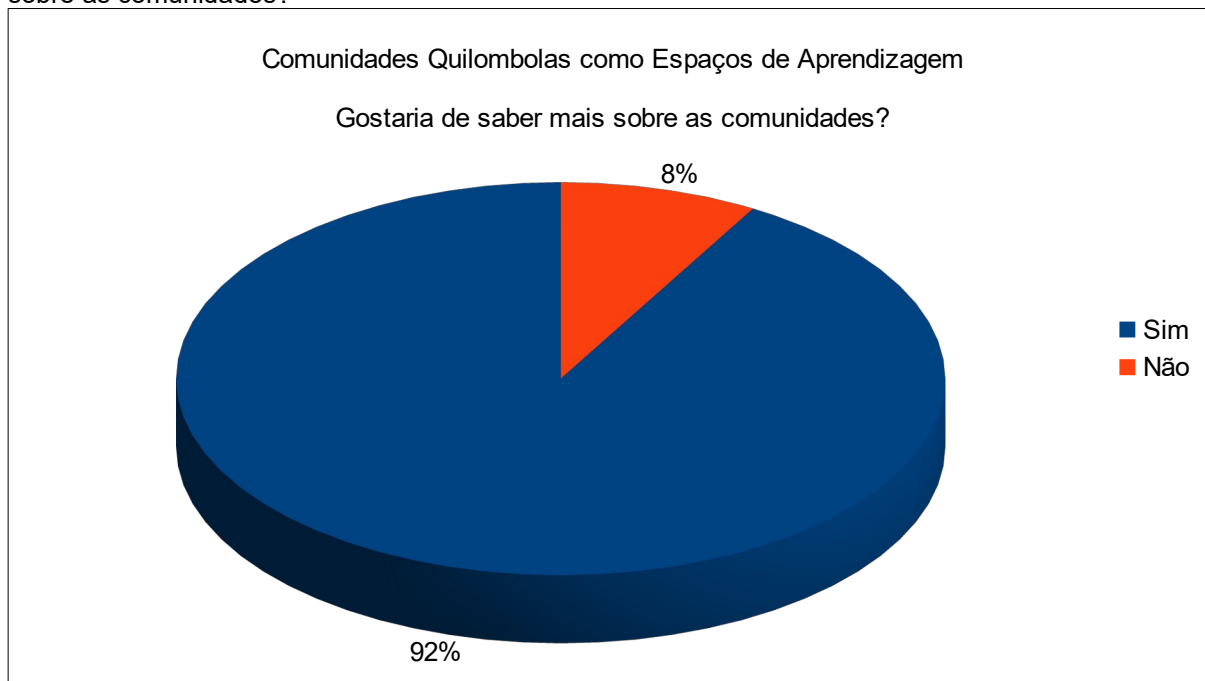
Gráfico 15 – Comunidades Quilombolas como Espaços de Aprendizagem – O curso aproxima das comunidades?



Fonte: a autora, 2022.

Por fim, questionamos o interesse dos alunos em saber mais sobre as comunidades quilombolas – pergunta basilar que, norteará a continuidade da pesquisa. Em resposta à questão, 11 (92%) sinalizaram vontade de conhecer mais sobre as comunidades quilombola. Somente 1 (8%) participante se manifestou de forma contrária (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Comunidades Quilombolas como Espaços de Aprendizagem – Gostaria de saber mais sobre as comunidades?



Fonte: a autora, 2022.

De forma complementar, e com o propósito de estabelecer conexões entre as informações dadas e as coletadas no momento da pesquisa de campo, perguntamos aos alunos se conheciam alguma tradição da sua família, passada de geração para geração. Somente 5 (42%) alunos conheciam ou quiseram informar sobre as tradições.

O interesse deu-se, também, em destacar o caráter da oralidade nas transmissões das tradições. Rafael Belo empreende uma vasta discussão sobre esse aspecto, caracterizando e pontuando essa tradição ancestral conservada dos povos de África, “uma vez que as etnias africanas sempre deram grande valor à tradição oral” (BELO, 2018, p. 66).

No bojo dessa discussão, encontram-se as mulheres pretas, quilombolas e africanas que, segundo Abdias Nascimento e Lélia Gonzales, são as grandes responsáveis pela transmissão dos princípios e valores à sociedade brasileira, na figura da “mãe preta”.

Para enfatizar a assertiva, destacamos a resposta de um aluno ao dar exemplo de uma tradição medicinal: “minha vó costumava utilizar remédios de folhas, mas não sei se a origem é quilombola ou indígena”. Entre as tradições

citadas pelos alunos pontuamos o uso de ervas medicinais como remédios, mandingas e rezas como religião e receitas culinárias como o beiju. Mas, como se configurou numa questão de múltipla escolha, os participantes também sinalizaram o trato com a terra (agricultura familiar) e o canto como tradições conhecidas em seus núcleos familiares. (Quadro 6)

Quadro 6 – Tradições

Variáveis		%	Tradições citadas pelos Participantes	
Tradições	Remédios	42,9	Medicinais Religião Receitas	Remédios com folhas Beiju
	Mandingas	14,3		
	Trato com a terra (agricultura familiar)	14,3		
	Rezas	14,3		
	Cantos	14,3		
	Receitas	28,6		
	Nenhuma	42,9		

Fonte: a autora, 2022.

Analisando os resultados obtidos, percebemos que os participantes apresentam conhecimento a respeito do tema, com nuances que nos permite inferir que, por se tratarem de alunos da 4° série, já conformam uma formação crítica da realidade proveniente das experiências e relações sociais, assim como da proposta de formação humana e integral do Instituto.

No entanto, a manifestação de vontade de conhecer mais sobre o tema (Gráfico 14) justifica a continuidade da pesquisa e a elaboração do produto educacional, que pretende apresentar a Comunidade Quilombola do Muquém a partir da perspectiva do feminino, seus saberes e vivências que podem contribuir tanto para a formação cidadã, através do conhecimento e entendimento de outros saberes que compõem a nossa sociedade e para o exercício profissional.

7.2 A AÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MUQUÉM

7.2.1 A Associação dos Remanescentes de Quilombos do Muquém

Conhecemos a Albertina, líder da Associação de Remanescentes de Quilombos desde 2006, nesse primeiro momento de visita à comunidade. Como não entendíamos como funcionava a dinâmica do povoado, e não agendamos a visitação – elas trabalham com agendamento em parceria com a Secretaria de Cultura em União dos Palmares, descobrimos a associação fechada e fomos à sua casa – incentivados por um morador a quem pedimos informação.

Fomos recebidos com um sorriso largo e uma entrega sem igual para ajudar, aliás, qualidade presente em todas as mulheres entrevistadas. Apresentamos a pesquisa, seus objetivos e a intenção de trabalharmos com as mulheres da associação. Foi então que Albertina nos explicou que a associação também abrangia as mulheres artesãs do Muquém. Foi então que decidimos fazer esse recorte baseado nos objetivos específicos da pesquisa.

A história da sua fundação fora contada no segundo dia de visita, em que demos início à coleta de dados. Antes de falarmos sobre a associação, no entanto, questionamos onde poderíamos encontrar mais informações sobre seu histórico. Albertina nos informou que, o que se tinha de dados sobre associação advinha do registro, por outros pesquisadores, das histórias contadas por elas.

Daí a importância do registro dessas histórias narrado por Mattos (2011, p. 6-7), quando se refere aos esforços atuais dos remanescentes de quilombos para que não se percam as suas histórias.

Os remanescentes de quilombo passam a inserir-se, para além das lutas por terras tradicionais, em um esforço moral para que determinados acontecimentos não sejam esquecidos. Para que sejam registrados como patrimônios do grupo, na memória pública do país, através da construção de locais de memória ou da incorporação de tais memórias e tradições orais na história contada e divulgada nas escolas e universidades.

Diante do exposto e com o objetivo de sermos mais uma via de acesso a essas histórias, questionamos a origem da associação, a sua abrangência e seus objetivos.

[...] essa é associação dos remanescentes de quilombo é aonde acolhe todos da comunidade e os artesã junto. A associação foi fundada em 93. O

objetivo do fundamento da associação era porque pá ir buscar projetos tinha que ter uma associação. Aí era Associação dos Pequenos Produtores Rural do Muquém, porque ainda não era reconhecido quilombola. Era dos rural, tendeu? Aí quem fundou essa foi um homem. Pereira, né, que fundou a associação em 93. Aí o primeiro projeto que ele trouxe foi a implantação de banheiros químico, que era fora das casa e depois ele conseguiu um projeto da casa de farinha e o terceiro projeto foi a construção de casa, de troca de casa de taipa por alvenaria. E daí em diante ele seguiu com os trabalho, né, da associação. Tão a comunidade começou a se desenvolver através da associação.

Depois do Pereira passou o presidente Bil, que o Bil, o projeto dele foi trazer uma bomba de processamento de água pra comunidade, mas não suportou a quantidade de sal e ela não suportou a impureza da água e a bomba queimou. E também outro trabalho dele foi trazer a encanação de água de união dos palmare até a comunidade.

Depois do presidente Bil veio a presidente Joana, é que, a Joana não conseguiu trazer nenhum benefício pra comunidade através da associação e depois da Joana, 2006, eu assumi. Eu passei de 2006 até 2017, aí dei oportunidade pra o meu primo ficar presidente da associação também, mas ele passou só um ano e eu retornei de novo pra associação e to até hoje. Meu objetivo de trabalhar na comunidade foi política pública, né, atrás dos projeto, atrás secretaria que poderia desenvolver ações dentro da comunidade. Fui responsave pela a construção do posto de saúde dentro da comunidade e meu objetivo é desenvolver memo a comunidade, como equipe médica, [...] das professoras dento da escola, esses objetivo dento da comunidade. E eu até hoje continuo nessa luta. (Albertina, artesã, 2021)

7.2.2 A Comunidade Quilombola do Muquém-AL

Nossa primeira ida à comunidade teve como objetivo conhecer o caminho, as pessoas; estabelecer o primeiro contato com a estrada e os quilombolas, já que não conhecíamos o assentamento propriamente dito. A única visita realizada à União dos Palmares deu-se à época da comemoração do dia da consciência negra, entre 2010 e 2011, ao Parque Memorial Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga.

A Comunidade Quilombola do Muquém está localizada no Povoado do Muquém, no município de União dos Palmares, numa distância de aproximadamente 6 km do centro da cidade. Após o Parque Memorial Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga e dos povoados Taquiri e Sementeira. Chegamos em dia de feira na cidade – segunda-feira, o que dificultou um pouco para encontrarmos o caminho à comunidade, devido às ruas fechadas no centro de União.

O acesso à comunidade realiza-se por uma estrada de terra, sinalizada por

uma placa indicando a entrada para o povoado. Dirigimos uns 2 km até a entrada da comunidade – distância aproximada a partir do entrocamento da AL-205, e logo no primeiro contato percebemos que a comunidade apresenta uma estrutura organizacional que difere do que entendem como senso comum de um assentamento – precariedade dos espaços, da infraestrutura e da organização social.

O povoado têm ruas pavimentadas e casas de alvenaria, resultado do projeto de reconstrução da comunidade, submetido ao governo federal, entregue em mãos ao então presidente da república pela Albertina, presidente da Associação de Remanescentes de Quilombos do Muquém. Silva (2021, p. 167) conta que “atualmente o povoado tem 167 famílias, com a população total de 767 quilombolas. O conjunto principal chamado Muquém Novo tem 120 casas feitas pelo governo federal [...]”

O projeto fora idealizado e executado a partir da tragédia da enchente que ocorreu em 2010, devastou toda a comunidade, e municípios vizinhos, que antes localizava-se às margens do Rio Mundaú, conhecido como *Nzembo (escrita nossa)* pelos quilombolas. Nesse episódio, os quilombolas, para se salvarem, passaram dias em cima de uma jaqueira, esperando por socorro, já que a ponte que liga União dos Palmares à comunidade tinha cedido. As casas do Muquém Novo foram entregues entre os anos de 2012 e 2013 (SILVA, 2021, p. 168).

Sobre o projeto e a estrutura da comunidade, Albertina (2021) comenta:

É, eu fui procurada pelo governo do estado, né, pra ficar de frente do projeto, essa construção do conjunto, é, e a gente tinha que trazer um projeto diferenciado. Como era puma comunidade quilombola que tinha pessoa reconhecida internacionalmente e tinha patrimônio vivo que [...] tinha que ser diferenciado. Eles pidiro que eu fosse Brasília, aí eu fui pá Brasília representando. Fui muito bem recebida lá pelo presidente e o presidente assinou o projeto diretamente. Esse projeto é federal. Por isso que a construção é diferenciada. O Centro Ecomênico é o centro que acolhe todas religiões sem diferença. Ele é coberto de palha fica aqui na rua Santa Luzia que é essa mesmo. O Espaço de Eventos que é onde tinha as festa, os terreiro se apresentavam essas coisa foi construído da mesma forma, o salão aberto, coberto de palha. Tem o Centro Ecomênico e tem o Espaço de Eventos que é o grandão. E a gente também tinha o Artesanato já só que a tradição do artesanato não podia ser uma coisa representado de palha porque era uma coisa que tinha que aguentar fogo tarararara, essas coisa, a gente [...] contou toda história foi feito um espaço de artesanato que é aquele da entrada do conjunto. Por isso que ele foi cuberto de telha que representava melhor o barro. Aí foi construído o espaço de colocar o barro, o espaço pá colocar a lenha, entendeu? E foi, e foi feito as salinha pá os artesã guardar os material e o espaço pá expor.

(Albertina, artesã, 2021)

A tragédia da enchente alterou a dinâmica da comunidade tanto no que diz respeito às relações sociais, visto que em alguns momentos da entrevista Albertina comenta sobre as vivências à beira do rio e as interações entre família; quanto às relações de trabalho e turismo, já que tudo que se tinha na comunidade à época foi perdido, assim como a proximidade dos quilombolas à sua origem nas margens no rio.

Isso posto, e lembrando uma das primeiras frases que a Albertina pronunciou no momento em que apresentamos a proposta da pesquisa, seguimos à “história antes do trabalho”. A origem do Muquém dá-se através de um casal escravizado que se escondeu às margens do rio, possivelmente fugindo do regime escravista à época.

O nome da comunidade deriva da prática de se amuquenhar. Segundo Albertina, se amuquenhar significa se esconder. Numa perspectiva ancestral, Silva (2021, p. 167) sinaliza que “os mais velhos moradores da comunidade [...] afirmaram que a comunidade tem o nome Muquém originado do povo Bantu, que significa se esconder ou escondido”.

Nesse ambiente o casal estabeleceu as bases para a construção da comunidade.

O primeiro casal, eles teve quatro filho. E a gente só tem o conhecimento de uma, nhé, de uma que casou, que foi, que é a tataravó da gente hoje. A Camila. Por isso que a gente considera a Camila, né, a liderança forte da nossa comunidade. [...] Como fazer para sobreviver? Descobriram a argila. Da argila eles começaram, descobriu o artesanato que foi o pratinho de barro, a colher de barro, a panela de barro que era pra cozinhar os alimentos. Tudo isso foi eles que descobriram. O cachimbo de barro que era a tradição deles tá ali fumando. E assim eles foram descobrindo e desenvolvendo a comunidade. Começaram a produzir as peças maiores. Sabia que aqui tinha uma linha de trem e eles poderiam pegar o trem e ir para a cidade mais próxima vender as peças. E isso eles fizeram para sobreviver. Que antes eles sobreviviam da caça e da pesca. Que era do rio, que eu falei pra você, e da caça que era nas matas que eles viviam aqui. E assim eles foram desenvolvendo, foram crescendo e foram passando a tradição de gerações para gerações. De pai para filho de filho para neto e assim ‘cessivamente’. É... eu lembro que os nossos pais diziam, né, que a o quilombo é feito de família mesmo, né, de agregado entre família e assim até hoje [...]

Eles conheciam também as margens do rio, aonde eles faziam todos os trabalhos dele em termos de limpeza do corpo, tomar banho, essas coisas. Era tudo na margem do rio. Foi aí que eles botaram o nome de nzembo (**escrita nossa**). É uma parte histórica do rio. É uma travessia. É tão justo

que quando a gente descobriu, quando a gente descobriu que ali era realmente uma travessia comecei trazer os turista e na pedra tinha cravado dois pé, um pé maior e um pé menor. Então seu Antônio, como era mais idoso e conhecia a história, sempre ele levava os turista pra ver essa pegada lá na pedra. E assim a gente começou a desenvolver a comunidade com os turista. É a história do rio, é a história do artesanato, é a história da comunidade. O nome muquém que é um nome muito importante, tendeu? Foi um nome forte. E assim a gente tamos aqui até hoje, continuando com esse trabalho, com essa luta, essa garra mermo de não abandonar a nossa comunidade e continuar os nossos trabalho que foi do antrestais que foi passado pra gente. (Albertina, artesã, 2021)

Alguns aspectos dessa fala da Albertina merecem destaque por se coadunarem ao tema e objetivos da pesquisa. A primeira referência de liderança dos remanescentes do Muquém é uma mulher, a Camila. Logo, nos remete às representações femininas à frente de lutas, quilombos e comunidades desde o início do processo de construção desses espaços societários, e como ainda são incipientes os estudos sobre essa temática (FIABANI, 2017).

O segundo aspecto diz respeito à vivência, através da oralidade, do trabalho no seu sentido ontológico. Quando Albertina narra as descobertas das “coisas do quilombo”, traduz os processos de transformação da natureza pelo ser humano para a sua sobrevivência, resultando no desenvolvimento de técnicas de e para produção da sua existência, assim como de conhecimento, saberes e cultura. (BRASIL, 2013, p. 217)

A instituição da tradição oral manifesta-se quando Albertina refere-se a passagem das tradições de geração para geração. Prática comum derivada da ancestralidade citada por Belo (2017), quando se refere às etnias africanas adeptas à oralidade e endossada por Mattos (2011). Em seu estudo sobre a importância de ressignificar o patrimônio imaterial do Quilombo do Bracuí, correlaciona a tradição oral aos “causos” dos moradores quilombo, pontuando que:

Contar “causos” de antepassados escravos para os filhos, sobrinhos e netos foi, sem dúvida, uma estratégia dos mais velhos da comunidade não letrada para que o passado permanecesse no presente, para que não se esquecesse, especialmente, o direito à propriedade da terra e à herança recebida. (MATTOS, 2011, p. 8)

O terceiro e último aspecto traz, também, elementos que se correlacionam à ancestralidade dos povos de África, ao passo que Albertina comenta sobre os dizeres do pai - “o quilombo é feitcho de família mesmo”. Essa relação comunitária,

em que são estabelecidos princípios de solidariedade e coletividade era/é comum em continente africano, principalmente nas áreas rurais no período pré e pós colonial. Essa assertiva é comum em autores que estudam sobre África como Nascimento (2019), Munanga (2009) e Boahen (2010).

Mas há um outro elemento, intrínseco a esse aspecto, que merece destaque: as questões que dizem respeito ao território do Muquém. Albertina, em diversos momentos da entrevista, em coro com as outras mulheres como Michele e Aparecida, demonstraram preocupação em relação à continuidade da comunidade, enquanto comunidade de remanescentes de quilombos, em razão da constante migração de pessoas não quilombolas para dentro do povoado.

Até mesmo eu fico preocupada de a gente tá, de alguém tá trazendo alguém pra cá pra comunidade que não faz parte da cultura, da descendência, da história, tendeu? Que a gente cresceu assim em família. O nosso pai dava um grito de ordem e a gente tinha que obedecer, né? Hoje a gente não pode dar um grito de ordem, porque lá na frente tem uma pessoa que não é da família. Então é perigoso dar um grito de ordem, né, uma pessoa estranha, né. (Albertina, artesã, 2021)

Maroun (2013) categoriza essas pessoas não quilombolas como imigrantes. No caso do Muquém, os imigrantes vêm ocupando de forma crescente o território da comunidade desde 2013, o que implica num processo ascendente de descaracterização da identidade quilombola. Albertina pontua que esse movimento a-histórico pode levar à perda do reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombos, além dos benefícios sociais destinados aos moradores quilombolas³³.

Em face disso ressalta ainda que, o fato de não terem ainda a titulação das terras têm provocado essa movimentação, assim como a deterioração do patrimônio imaterial da comunidade. Entendemos como patrimônio imaterial todos os processos ligados à manutenção da territorialidade dos remanescentes de quilombos. Territorialidade é aqui compreendida como as manifestações sociais e culturais como o trabalho e as tradições, que têm como elemento principal, agregador, ativo e

33 Além do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias da Constituição Federal, que reconhece a propriedade definitiva aos remanescentes de quilombos que se autodeclaram assim, há um conjunto de leis, decretos e instruções normativas que regulamentam esses benefícios, além de criar órgãos de monitoramento e gestão das agendas quilombolas. “A Fundação Palmares contabilizou e certificou mais de 1.500 comunidades espalhadas por todo território nacional. A fim de garantir o gerenciamento, a Fundação conta ainda com um conjunto de legislação de âmbito nacional de 17 portarias; 1 Medida Provisória; 2 Normas de Execução; 25 Decretos; 10 Instruções Normativas; 7 Leis; e 2 Resoluções”. (CONCEIÇÃO, 2017, p. 115-116)

passivo, o território (ARRUTI, 2008, p. 14-15).

A Comunidade Quilombola do Muquém, como é identificada pela Fundação Cultural Palmares, teve a sua certificação expedida em 2005. No que concerne à titulação, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em consulta aos processos em andamento para Titulação no sítio eletrônico do órgão, não encontramos informações acerca do Muquém.

7.2.3 As Mulheres do Muquém-AL e suas Tradições

7.2.3.1 Liderança

Faz-se necessário retornarmos ao relato sobre a origem da comunidade para iniciarmos esse tópico. Ao contar a história, Albertina faz referência à Camila, sua tataravó e primeira referência de liderança dentro da comunidade.

Ora, embora seja um espaço carregado de simbologias direcionadas à figura de Zumbi, pela proximidade à Serra da Barriga e pelo território de Alagoas ter sido praticamente todo ocupado pelo Quilombo dos Palmares, a primeira referência de líder para o povoado do Muquém é uma mulher.

Diante disso, ao lermos aquele estudo de 2018 do CONAQ sobre as mulheres quilombolas, destacando o papel central nas comunidades em cargos de liderança de associações e fundações como um fenômeno recente, pensamos em quanto a Comunidade do Muquém age na contramão desse processo (CONAQ; TERRA DE DIREITOS, 2018, p. 108).

Numa perspectiva social, Bárbara Oliveira já destacava o protagonismo interno dessas mulheres nas comunidades quando afirma que suas relações de sociais e de trabalho envolvem um papel de liderança quase divino. São responsáveis pelos processos de cura e procriação, através da atuação como parteiras, remedieiras, curandeiras, rezadeiras e benzedadeiras. Essas funções representavam de forma prática e simbólica a perpetuidade dos seus ancestrais (MOURA; OLIVEIRA; GOMES, 2007).

Albertina conta que as mulheres atuam em todas as frentes da comunidade. “Sempre a comunidade foi liderada por mulher. Até a gente tentou, né, colocar home,

ma aí não deu muito certo não. Eles [...] começaram a sair de fora e tal, mas as lideranças sempre são as mulheres até hoje”.

Fazemos, também, menção à ancestralidade dessas mulheres que, em território africano pré-colonial eram líderes em sociedades matrilineares, desempenhavam as atividades laborais, centradas na agricultura caracteristicamente familiar e ainda eram guerreiras em algumas nações, a exemplo das Amazonas de Daomé. (FARIAS, 2014; BOAHEN, 2010)

Ainda sobre o papel social da mulher africana, Silva (2008, p. 57 *apud* FIABANI, 2017, p. 14) comenta:

Na maioria das sociedades africanas, às mulheres cabia a tarefa de plantar, cuidar, regar e colher as plantas. Se não bastasse, eram elas que vigiavam os animais domésticos, encontravam tempo para fiar, tecer, produzir objetos de barro, vender e negociar.

De forma complementar, questionamos se o fato da comunidade ser liderada por mulheres, e vivenciarmos uma sociedade patriarcal, dificulta o pleito para aquisição de benesses mediante políticas públicas. Surpreendentemente, Albertina responde que não.

Eu acho que por ser mulher tem mais facilidade e mais chance. Pois é, eu acho que tem mais chance porque você tem mai, mais assim, principalmente você liderança numa comunidade, você tem uma visão mais diferenciada de que o homem. O homem se preocupa, dentro do quilombo, se preocupa em saber como é que vai manter a família, né? Não de tá correndo atrás... principalmente de pessoas que depende do canavial, por exemplo. Uma pessoa dessa não vai ter tempo de tá trabalhando no serviço pesado e tá correndo atrás de algo pra comunidade. Se fosse uma pessoa livremente, se tivesse emprego só pra isso e tal, né? Tinha mais chance, mas como as mulheres têm mais chance de tá em casa, mais tempo de viajar, mais isso, né? (Albertina, artesã, 2021).

Mesmo justificando essa divisão de gênero no trabalho, Albertina ressalta que a comunidade tem de ser liderada por mulheres. Até 2010, Albertina representava todas as comunidades quilombolas do Estado de Alagoas. “Eu representava 60 comunidade quilombola. Hoje a gente tem 71”.

7.2.3.2 Tradições

Para esse tópico definimos tradição como as manifestações sociais do ser em

comunidade que suscita de um saber ou uma prática ancestral. De forma complementar a esse entendimento, Belo (2018, p. 72) declara que:

Ela está presente em todo o modo de ser de uma comunidade. Na hierarquia do grupo, na forma como as pessoas se relacionam, nas canções, orações, no corpo que dança, em seus objetos de arte, na roupa, no preparo do alimento... Uma tradição, ainda que não esteja escrita no papel, possui sempre uma materialidade apresentada na complexidade existencial do grupo.

Foi possível observar todo esse contexto na Comunidade do Muquém. As práticas sociais, desde a forma de se relacionar às atividades desempenhadas no povoado, balizam-se pelos ensinamentos transmitidos de geração em geração pelos antepassados. Em suas falas, as mulheres do Muquém quase sempre fazem referência aos saberes adquiridos através da vivência com mães e avós não só no desempenho de suas obrigações, mas no modo de viver como um todo.

Logo, tem-se que tudo é tradição! Mas, devido à natureza do trabalho, o público-alvo e os objetivos propostos, trabalhamos a ideia de capturar dos saberes das mulheres artesãs informações que auxiliem no possível desempenho dos profissionais técnicos em agroecologia na comunidade, além de propagar a diversidade de conhecimentos contra-hegemônicos que consubstancie a sua formação crítica.

O artesanato, a agricultura familiar e o roçado são as tradições mais difundidas na comunidade. Sendo que só o artesanato gera renda para as mulheres. A agricultura familiar e o roçado ainda se mantêm como fonte de subsistência. O cultivo de culturas e o manejo do gado servem somente para o consumo dos moradores da comunidade.

Para melhor compreensão, dividimos essa subseção em categorias, considerando as tradições relatadas.

- Artesanato

A maioria das mulheres entrevistadas trabalha com peças que tem o barro como principal matéria-prima – somente a Madalena trabalha na confecção de bonecas de pano. A maioria delas, também, trabalha em todo processo de confecção, desde a retirada do barro às margens do rio, até a queima das peças.

Somente a Irinéia, pela idade avançada e os problemas de saúde, compra o barro de outra localidade próxima ao Muquém.

A primeira entrevistada foi a Sebastiana Silva, Tânia, sobrinha da Maria das Dores – que estava no roçado no dia da entrevista, desde cedo. A Tânia não atua diretamente na confecção das peças que, no caso, são painéis de barro, chaleiras, pratos, potes para colocar água etc., mas ajuda a tia em alguns processos.

Eu ajudo ela assim, quando eu posso. Eu só ‘embarreio’, eu faço lenha, ajudo ela enfiar, essas coisas, né. Aí mais eu não sei fazer, nem pertendo aprender. Porque é sentado, eu tenho problema no joelho. Aí não posso. Porque isso dá muito do trabalho. A rente tem que tá sentado, com a tauba, fazendo. E não é no torno, né. Tem gente não, que faz no torno...é a mão mesmo. É manual. Tudo na mão. ‘Rapa’, alisa aqui, alisa isso aqui. Que embarreia que chama, né. O nome usado é esse. Aí tudo é assim.

O barro ela amassa na mão todinho, tira lá no buraco, depois leva pra casa, agoa, agoar é molhar, pa fica molinho. Pisa todinho na mão, machuca pa tirá péda, pa num atapalhar. Aí depois corta [...] tem uma foice, elas corta pra pisar o barro. Pa ficar macio. Ai depois que o barro fica macio ela começa fazê as peça. Far o bolo, aí far as coisa. Aí bota lá no cantinho.

[...] depois do bolo. Que abre ele bem abertinho. Aí ela tira o barro memo, rápa, pa depois embarrear, que é alisar. Aí depois que alisar tudinho bota lá no cantinho que é pra secar, pa depois... Num é na hora não. É cum uns 15 dias, um mês é que ela vai queimar. porque se butar eles mole pode quebrar.

O barro [...] num só usa um, tem que misturar um com o outro, porque tem muita possibilidade de quebrar. É, quando nin bota no fogo e aí fai ‘pu’, estamboca, é assim, é. Aí quebra.

O bambu alimpa muito. Pá limpá pa ficar a loiça mar limpa mar rápido. Aí coloca do grosso ao fino [no forno]. Aí coloca uma parte do bambu, aí já por último coloca os garrancho [bambus finos]. Tem tomém, desse aí do bambu, tomém tem essas ponta fina, fininha, que são bom. É... pra queimar.

Maisi começa umas oito hora só termina umas uma hora, duas hora. É demora, porque começa devagazinho butando, quando fai ‘pá’, começa a pocar tem que manerar o fogo, que ar vez é porque o fogo tá forte. Aí só minha tia que sabe, meu tio, eu mesmo não sei pá onde vai. Aí ela fai “Tania, tania...”.

[**onde aprendeu**] Ela aprendeu ca veno a mãe fazer. (Tânia, 2021)

Sobre o processo de queima das peças, as artesãs usam um pedaço do forno que restou onde era a comunidade antigamente, no mesmo caminho para o roçado. Por conta da distância e o avançado da idade, elas construíram fornos em suas casas, mas que ainda não estão sendo utilizados porque devem ser selados com

fogo. Então, sempre que precisam, elas percorrem esse caminho para coletar o barro e para queimar as peças.

No projeto de construção do Muquém Novo, no espaço reservado para o artesanato, foram idealizados dois fornos para suprir a demanda supracitada, mas, segundo Albertina:

Fizero dois forno, mas os cara da empresa usaro a inteligência mai do que a da gente, entendeu? Aí construiro o forno e colocaro mel. Eles colocaro mel, a gente dizia que não podia só que diz eles que tava no projeto não podia modificar [...]. Fizero, só aguentou duas queimadas de loiça, ele derretou, o mel começou a derreter. Se vocês vê, interessante, o mel tá comendo os tijolos. Tá corroendo todinho e abriu os forno. Aí quer dizer, aí vem sem experiência, não procura saber da comunidade como é nem a experiência que a comunidade tem, os artesã tem, aí faz isso. (Albertina, artesão, 2021)

Destacamos aqui o mote principal da fala da Albertina que referencia toda a pesquisa: a importância do profissional que proverá mudanças em qualquer nível estrutural da comunidade, conhecer minimamente seus saberes e vivências para evitar a realização de serviços contraproducentes e efetivar melhorias que realmente promovam o bem-estar e o modo de produção eficiente dos moradores da comunidade.

Quase ao final da nossa conversa com Tânia, avistamos Das Dores subindo em direção à casa, na volta do roçado. Num primeiro momento ela não quis conversar e pensamos em ir embora. Quando estávamos registrando as imagens do forno, no fundo da casa, ela começou a falar sobre a saúde, terrenos, viagens, família etc.

Em seguida fomos à casa de Irinéia, reconhecida, internacionalmente, Patrimônio Vivo de Alagoas – AL. Sua arte inclui estátuas, cabeças, santos etc. É possível contemplar uma delas, “O Beijo da Mestra Irinéia”, na Lagoa da Anta.

Meu nome é Irinéia Rosa Nunes da Silva, tenho setenta e quatro ano. Já tá cuma faz de uns quarenta e doi pá quarenta e trei que eu mexo com barro. É... tá com muito tempo. E graças a deus foi onde eu vim descobri conhecimento, camaradage, tudo quanto é bom, né, nessa fase chegou pá mim. Porque eu antes num sabia de nada, nunca fui a escola. A escola que Deus me deu foi essa e eu to bem sastifeita.

Descobri essa arte minha através de promessa. Pessoal fazia promessa com as imagem e vinha pedir pra mim fazê no barro. Era um pé, uma cabeça, uma mão... qualqué pate do copo. Aí eu fui me interessano, fui fazeno, né, aí depois Deus me deu o dom de eu mudar pá fazê ota arte, né, fazê estata, fazê santo, cabeça. Agora que ar cabeça das promessa eu não furava, era só, era pegá o barro, mudelá ela e deixá no jeitcho que a

pessoa queria.

Aí depois que eu comecei furano, eu fui mudelando direto, aí você pode queimá. Que a promessa pagarra ela crua. Aí depois delas queimada foi tempo que ar menina do SEBRAE pegou conhecimento comigo e foi me dando conselho pra mim interessá mai fazê o serviço mar bem feito. Porque num tava ficando bem acabado, né? Que a rente fazê uma coisa sozinha sem uma professora, sem ninguém pra ensiná, só Deus.

[sobre o barro] Eu tirava aqui perto, maisi depois da cheia a gente desconfiou dele poque ele não ficou bem certo. Poque foi misturado lama, um bocado de bagunça tudo, né? E o pessoal amarra gado lá perto dos barrero, ele faz xixi, fai cocô e aquilo vai tudo pá dento do barro. Aí a gente vinha teno muita perda de peça, né, tinha peça que a gente contava alguma que seia inteira. Aí nóir mudô, pegá o barro, peguemo umas três vêi no Murici, comprava lá e aqui na beira da pista. (Irinéia, artesã, 2021)

Sobre as perdas de peças, que podem acontecer até no transporte, Irinéia destaca que recorre a um rapaz em Capela, que conserta as peças com durepoxi. Essa mesma pessoa ensinou a misturar o barro com papel higiênico para dar mais firmeza à arte.

A rente pega o papel higiênico bota dento d'agua e cando ele tá molhado esferga ele bem mermo, pa ele se bagunçá todo e depois coa ele pa misturá com o barro. É pa misturá com o barro. E ficou mair manera a peça, ficou mar manera. [...] Fica mais resistente e mais manero. É... agora a rente vai vê no fogo cumé que vai dá. Se der certo eu vou comprar um fardo pa gastar. Vamo vê se dá certo. (Irinéia, artesã, 2021)

Percebemos, então, com base na fala de Irinéia, que as artesãs estão inovando a sua produção a partir da interação com o outro. Essa troca de aprendizagens é possível e, pelo entusiasmo demonstrado durante a entrevista, muito bem-vinda.

Albertina modernizou mais ainda a prática do artesanato, quando decidiu que não queria trabalhar com panelas de barro. Sua arte compreende os colares feitos de barro.

A minha mãe eu só acompanhava ela nos trabaio que ela fazia panela. Só que eu não queria não a prática de fazê panela poque já tinha muita artesã, né, fazeno panela aí eu fazê a mema arte dos oto? Camila foi quem foi passando as tradições.

E quando depois da enchente, aí o meu esposo teve um problema de coluna, mas ele trabaia na serra grande, ficou afastado pegou uns dois mês. Aí eu disse "ói rapai tem tanto barro aí o que que a gente vai fazê, memo? Tanta gente que disse que é história, que veio de lá de baixo, que aprendeu e a tradição passou, vamo vê fai alguma coisa?"

A gente começô a fazê umas bolinha troncha, umas bolinha troncha, saia ur buraco grande otos pequeno, a gente ia butá o cordão num passava.

Digo rapai num deu certo não. [...] Isso começô a arrumá a arrumá, aí acertemo o padrão certinho, o tamanho certinho, tudo certinho, começamo desenvolver o trabaio.

A gente vai fazendo aí fura e queima e depois vai muntá. Aí se a gente quiser ó a gente vai escolhendo, inda vai separando as cor que tem. (Albertina, artesã, 2021)

Aparecida produz peças de decoração em miniatura; cabeças, cabaças, potes de água etc.

Meu nome é aparecida, tenho cinquenta e seise. E faço loiça derne seis ano de idade que eu faço loiça. [...] ajudano minha mãe e aprendi com ela. Agora toda loiça eu faço, cabaça, chalera, toda peça de loiça. Boneco de barro, cavalo, tudo. O que vem na cabeça eu faço tudo. E eu tenho orgulho do que eu faço, minha fia, nem sei lê nem sei escrevê. Faço de barro. Eu faço tudo no mundo, eu aro tudo de enxada, coito madera, lasco madera.

[...] Faço levada, roço mato, faço tudo. quato hora de manhã to não, quato hora não acha em casa não. Tem um passarinho que me acoida toda quato hora, ói. Desce pa la pa baixo, venho de sete, oito. Desço duas hora, chego aqui cinco hora, seis hora. Lá embaixo tem o gado que eu crio do menino, que o menino trabalha em Rio Largo e o forno que eu cadeio lá.

Quando eu vô queimá saio daqui quato hora. da manhã. Chego aqui quato hora da tarde. Só saio de lá quando tiro. Agora minha fia, dá muito trabaio, viu? pá pá tudo! Pa tirá barro, pá pá tudo, pá tudo...pá pisá, pá queimá é que dá trabaio po mó da vista. É e nós num pode se lavá nem os pé só se for com água morna só toma banho no oto dia. Po mó de negóço de derrame. Passá pa cabeça, pronto. E né, é muito muito quentura no rosto. E pá nós mulé que é ruim, né?

É assim, eu assim, eu tiro o barro, tiro a argila lá e faço aqui. E depois de seco levo pa lá pa queimá. Depois de queimado trai pa ca. E eu tenho que tirá de lá quando ifria, poque alguém, com o senso da palavra, passa a mão, caba safado e bota pau e fica do memo jeito que a gente leva pá queimá, fica preta. Aí é oto processo de novo. Pá queimá de novo. E se jogá sal queba tudinho. (Aparecida, artesã, 2021)

Saindo do contexto do barro, Madalena é a única artesã entrevistada que trabalha com bonecas de pano. Sua motivação também difere das outras mulheres, pois o empreendimento fora pensado numa perspectiva mercadológica, para aumentar a renda da família em função da perda do seu comércio na ocasião da enchente.

Eu comecei o meu trabalho, eu fiquei desempregada, aliás, depois da cheia, da enchente, aí gente ficou sem trabalho. Que eu tinha uma banca de roupa na feira, uma barraca pra vender roupa, aí depois da cheia a gente ficou com medo de ir pra União, né, do que jeito que ficou as estradas. Aí eu vendi a minha banca. Só que eu fiquei sem renda, apesar de eu ter uma pensão, maisi eu queria ter mais. Aí, foi daí que veio um senhô aqui traz, trouxe umas boneca, num foi Bel?

Ele trouxe uma, essa estauta aqui e troxe umas boneca de pano. Agora que era bem diferente dessa, né. Aí ficô, um pegava, oto pegava, um pegava, oto pegava e ninguém se interessô. Aí ficô ali na casa da menina, da costureira aí eu fui pa lá buscá. Disse 'eu vô trazê essa boneca e vô vê se eu consigo fazê'. Aí foi aonde eu me interessei a continuar o trabalho da boneca de pano. Só que a de lá é tudo feito na maquina, né, e aqui é tudo feito manual. Tudo na mão. Aqui você vê que é tudo custurado, tudo feito na mão.

Essa lã é comprada. Tudo aqui é comprado. A não sê que eu vá na casa de algum custureiro e eles me dê um pedaço de tecido, uma coisinha, maisi é tudo comprado esse material. É tudo preenchido. É um tipo algodãozinho, é, uma fibra. É fibra. Aí eu compro tudo, aí da é, eu tiro minha renda daqui.

[**como aprendeu**] foi, foi só olhano. Aí comecei a olhar, aí aprendi. (Madalena, artesã, 2021)

- Agricultura familiar

A tradição da agricultura familiar ainda é desenvolvida sob a forma de subsistência, ou seja, o cultivo de cultura para o consumo próprio dos moradores da comunidade. Isso posto, questionamos às mulheres o que cultivavam e se se utilizavam de alguma prática específica para o plantio e a colheita.

Ao passo que Tânia responde: “É macaxeira. Eu aplanto batata, feijão de corda, feijão de arranca”. Mas não mencionou nenhum trato especial à terra para o cultivo.

Já Albertina, ainda que de forma bem objetiva, apresenta a prática da agricultura familiar com as nuances do período em que se dá a preparação da terra e o plantio.

A plantação é só para o consumo da casa, antes da chuva prepara a terra, e quando vim o inverno, né, no tempo da chuva, eles cava o terreno e faz as plantação. Pranta milho, feijão, feijão de corda, batata, mandioca, são essas coisa que é plantado no tempo da chuva. [...]Tem uns que gosta de plantar mais fava, fava e milho. Mais assim, quando a gente morava lá na parte de baixo era melhor porque era próximo do rio, né, mais, agora que ficou distante do rio fica mais complicado fazer roça, deixar pra lá, porque as vezes os animal se solta, né, estraga a roça, aí ele ficaro com mais receio de plantá distante de onde mora.

Por essa afirmação de Albertina é possível inferir que as condições de plantio do Muquém Novo não são tão favoráveis ao cultivo de culturas, apesar delas acontecerem. Daí a proposta para o desenvolvimento sustentável desses espaços, com objetivo de empreender uma agricultura familiar mais eficaz, talvez com vistas a

se tornar uma outra atividade rentável, pode ser idealizado por profissionais técnicos em agroecologia, de acordo com as diretrizes do projeto pedagógico do curso.

- Curandeirismo

A responsável por essa prática na comunidade é a Minha Moça. Uma das mulheres mais velhas da comunidade, mas dona de uma energia peculiar, segundo Albertina. Minha moça trabalha curando o povo. E é assim que ela reconhece e referencia a prática, como um trabalho.

Eu cuido meus ciente, é, cuido meus ciente, minhas criança. É a dor de cabeça, uiado, dor, é, cumé, espinhela caída, e assim, tenho minha profissão que Deus me deu. Deus quis que eu fizesse essa profissão, aí quando me deu, eu fiquei com ela. Implantou-se quase com uma inveja. Porque lá embaixo onde eu morava tinha um crauno que ele curava, que curava meus fio. Aí eu tinha inveja axim, 'oxi, quando eu ficá veia eu vou curá tumbém'. Acharra tão bonito.

É, eu acharra bonito quando ele curava meus fio. Eu dixei [...] 'quando eu ficá véia eu vô curá também. Fiquei com isso na cabeça, né? Aí fiquei com isso na cabeça, e ele rezando e eu aprendendo, ele rezando e eu aprendendo. Hoje eu curo os ciente, meus ciente, os adulto, a minhas criançinha, curo tudinho, é. Eu peço pmissãõ a Deus, e Deus, peço a Deus, rogo pa Deus e fica bom. É dor de cabeça, é, espinhela caída, é uiado, é dirimitiu o pé eu já cuido, já vou lá [...] pego uma linha boto na aguia e fico cuzendo po cima e dizendo as palavra. É... dizendo as palavra e curando. E tudo, e é assim, minha fia.

Não é só com o ramo. A aguia com a linha, [...] uma folhinha de mato cuzendo em cima do pé e tudo cuzendo o pé tria tirô trio é pa tirá e eu curando o pé. Curando o pezinho, dor de cabeça, é, espinhela caída, que é peito abeto, espinhela caída, a airca virada, tudo.

Oxi, e não chegou na minha mente peu curar o povo? Óia a procissão... ar vei eu to tão ocupada, chega, bate no portão: "ô moça", 'oi, já vou, to indo'. Chego lá, "óia, benza aqui meu fio". Eu benzo. "Eita, to com uma dô aqui no estombo". Já pego um pano, já bafo o caba por aqui [mostrando que aperta o pano na barriga do cliente] e começo a curar. E é assim. É, óia. E óia cuido da rente daki de são paulo, é. Oxi, eu rogo pa Deus, rogo pa Jesus.

Dor de cabeça eu boto um poco, três dedo d'agua numa garrafa, jogo um paninho, boto aqui na cabeça, aí vô rogá pa Deus, pedi a Deus, fica bom... ele fica bom. 'ô fulano, tu melhorô'? "oxi, tô tão bom, to novo em foia". Eu digo graças a deus, num é minha fia, graças a deus que Deus me ouviu e curô meus ciente. A rente reza, pede a Deus, aí vai rogá pa Deus, pa Deus olhá pa pessoa e curá aquele ciente e as criançinha tombém.

Dente caído. Pego a bundinha dele boto pá cima assim, boto pa cima a bundinha. Levanto as perninha dele pa riba.. e fica bom. Fica curado, fica, em nome de Jesus, meu Deus. Eu que eu peço a Deus, meu Deus me oiça e cuide meus ciente, a minhas criançinha pa fica bom. É. Eu sei que

peço a Deus e rogo pa Deusí pa curá meus ciente, meus adulto e as minha criancinha. É assim, minha fia. (Minha moça, curandeira, 2021)

Albertina comenta que já tiveram pessoas que se deslocaram a comunidade para estudar a relação da Minha Moça com as ervas medicinais.

A história dela. Só que dento da ser a horta medicinal ela precisava conhecer a medicina também das pessoa que usava medicina. A única pessoa que usava medicina era ela. Poque usava o ramo, né, que chama bassoura, o, aquele, o roxo, peão roxo, que é o que cura e aqui, através dela, ela descobriu várias coisa que ela não conhecia atavés da medicina, medicinais da natureza. (Albertina, artesã, 2021)

- Culinária

Sobre a culinária típica da comunidade, Albertina destaca os pratos feitos pela avó e pela mãe aprendidos por ela, mas que não conta como fazer para quem não é remanescente de quilombo.

Gente.. é, o pirão de peixe que a minha vó, minha mãe fazia, as coisa tradicional, a farofa de alho, a farofa de, dessas coisa assim, cabidela de peixe que ninguém nunca nem viu, não sabe nem o que é. Mas eu trazia bastante gente aqui, mas só pra expremmentar, passar a receita não. Passar as receita não.

Mais as comida que a minha vó preparava, né, o jeito de guardar as carne, naqueles tempo né? Comprava a carne, butava pra secar e tal, o peixe butava pa secá no sol. Só que agora a gente tem a geladeira, né? Num usa mais. A gente não vai pudê mais pregá um peixe e colocá no sol pra secá, com sal. E, oxi o pirão de peixe, é, a buchada, a peixada que é diferente do pirão, a cabidela é diferente do pirão e da peixada. A cabidela só eu sei fazê, viu? [...] Eu só faço sozinha e só dô po povo comê, é. (Albertina, artesã, 2021)

- Religião

Sobre as expressões religiosas, Albertina citou o candomblé, a religião evangélica e a católica como presentes na comunidade, mas não houvera contribuições expressivas em sua fala sobre esse tema.

Contudo, sem a intenção de emprendermos uma discussão alargada sobre o assunto que, apontaria a influência da colonização europeia nesses espaços e o “estímulo” à catequização dos africanos em África e no Brasil, Joanice Conceição (2017, p. 34) e Rafael Belo (2018, 67) ressaltam não só a predominância de mulheres à frente dessa tradição, principalmente das religiões de matrizes africanas,

mas, também, a responsabilidade na transmissão desses saberes sagrados visando a preservação dessas manifestações ancestrais.

- Outras tradições

Não contemplamos outras tradições como o cocô de roda, a dança afro e a capoeira à época não terem voltado à normalidade nas suas manifestações, em virtude da pandemia.

Percebemos, por fim, acentuado interesse das mulheres no relato das vivências no artesanato, pois, até então, se constitui na única atividade que gera renda para a comunidade. Assim como no protesto, quase denúncia, às questões relacionadas à perda da identidade quilombola vinculada à condição territorial e à educação.

7.2.4 Processos Educativos na Comunidade

Sobre os processos educativos na comunidade, questionamos, em vias de atender aos objetivos propostos, se essa vivência ancestral é passada aos mais novos. Foi unísono que os mais jovens não têm interesse em aprender sobre as tradições dentro da comunidade, sobre suas histórias, antepassados etc. e, por isso, têm receio quanto à perda da identidade de remanescentes de quilombos, já que as práticas tendem a sumir.

Albertina discorre sobre o papel da escola nesse processo educativo e identitário.

A história do muquém não é muito levado pra dentro da escola não, da própria comunidade. Porque eu acho assim, que a história, o trabalho da comunidade, até mermo através de artesanato, era pra tá diretamente dento da escola. Porque se hoje você chegar perguntar as criança, né, quem foi Camila, quem foi o primeiro casal, né, quem foi o fundador do artesanato, quem descobriu o local... eles não vão saber. Porque a história não é contada diretamente dento da escola dia a dia. E a gente não tem assim uma formação, dentro da própria comunidade, de juntar criança, adolescente pra repassar essas coisa também, né, porque isso requer também, [...] o trabalho da escola com a comunidade. Ser parceiro, então nessa parte eu acho que a gente não tem parceria. (Albertina, artesã, 2021)

O impacto desse desconhecimento também é pautado por Albertina

quando conta que os moradores da comunidade não admitem a identidade negra quilombola.

Você sabia que era errado, a gente chegá num canto e ni num sê considerada negra quilombola? E é poque muita gente chegarra na “oxi, sô parda, sô clara, sô...” nunca dizia que era preta, negra”. Mermo que tivé branca, no quilombo mermo que tivé branca mas essa branca nasceu do negro. essa branca nasceu do negro. Então independente dela dizê que é branca branca, do cabelo branco, dos olho azul, ela é negra. Ela é negra, ela num pode negá a orige. (Albertina, artesã, 2021)

No entanto, a líder da Associação dos Remanescentes de Quilombos do Muquém reconhece os avanços nessa temática ao contar da conquista de uma professora quilombola para a escola da comunidade – em concordância às diretrizes das novas modalidades educacionais, a educação do campo e a educação quilombola³⁴.

Porém, ainda é incipiente em relação ao todo.

A gente até que tem um diretor que ele é muito assim chegado a cultura, tendeu? Ele é muito ligado a cultura, maisi um diretor ou um professor que entende da cultura ele precisa ainda ser orientado pelas pessoa do quilombo, nhé. É isso que ‘fata’. É essa ligação que falta de história do diretor e dos professor e da própria comunidade. Principalmente das pessoa mais idosa que poderia ser feito, é, colher as informação, a história, é, não fazer um livro maravilhoso, mas escrevendo linha por linha, folha por folha, e ali indo colhendo as informação pra deixar na escola. Isso ainda que eu bato na tecla que tem que ser assim, sabe. Mas ainda fica um pouco difícil, é, a gente conseguir essa conquista. Mas tenha certeza que a gente vai conseguir sim. (Albertina, artesã, 2021)

As mulheres quilombolas, por sua vez, se mostram empenhadas em ensinar porque reconhecem a importância para a comunidade o registro e a divulgação da sua história. Entendem, também, que a descontinuidade desses ensinamentos pode levar a desconfiguração da comunidade enquanto remanescente de quilombos e, assim, a legitimidade das mulheres, e moradores em geral, de contar suas histórias.

Outro aspecto abordado em relação aos processos educativos diz respeito à presença de estudantes dos Institutos Federais na comunidade. Albertina relata que há visitas, mas não consegue recordar de quais institutos se referia, nem a localidade. Entende-se que a expectativa da proposta de estreitar laços entre a educação não formal e a educação profissional e tecnológica não se faz tão distante

34 Tanto a educação quilombola quanto a educação do campo devem considerar as especificidades dos seus respectivos contextos para prover os processos de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 223-225)

da nossa realidade.

Ainda mais quando dá-se ênfase a temas que encontram-se à base do entendimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a correlação entre educação e trabalho sob as diretrizes de uma educação inclusiva – na perspectiva de pôr em prática o estudo das relações étnico raciais, um dos principais direcionamentos dos Institutos Federais como política pública.

De forma complementar, cabe aos alunos técnicos em Agroecologia, como função precípua, pensar o desenvolvimento sustentável e eficiente desses espaços. E a proximidade da comunidade tanto ao Campus quanto às localidades indicadas como moradia pelos participantes da pesquisa, se coadunam com a proposta do projeto do curso de promoção de ações nas regiões do alto sertão e da zona da mata alagoanas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS, 2011, p. 17)

7.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL *E-BOOK* – ECOS DE ANCESTRALIDADE: Relatos das Tradições Sociais e Culturais das Mulheres do Muquém-AL

A avaliação do *e-book Ecos de Ancestralidade: Relatos das Tradições Sociais e Culturais das Mulheres do Muquém – AL* ocorreu em sala de aula, nos turnos matutino e vespertino, após apresentação do produto pelos autores. Contamos com a participação de 19 alunos nesse processo.

No momento da apresentação expusemos do que se tratava a pesquisa, seu objetivo, o porque e para que/quem produzimos o material. Colocamos ainda que estamos na fase final do processo e que aquele momento fazia parte do todo que é a pesquisa científica no âmbito do PROFEPT.

Em sua maioria, os estudantes não sugeriram alterações no produto, cabendo a alguns destacarem situações pontuais – das 19 respostas, 5 propõem mudanças. Para melhor entendimento, dividimos a avaliação em categorias como, aceitação, contexto, linguagem e conteúdo.

Nas questões sobre aceitação, perguntamos *o que mais chamou atenção no*

e-book e porque. Os alunos destacaram o fato de termos conservado as falas das mulheres, na sua forma mais próxima à original, como o que mais chamou atenção no produto. Além disso, ressaltaram como ponto forte a valorização da história e cultura quilombola, das mulheres e da comunidade como um todo.

Uma dessas respostas, no entanto, extrapola a análise do produto e se aproxima do contexto geral de produção da pesquisa. “O fato que mais chamou atenção foi a junção do conhecimento científico com a ancestralidade” (AL1, 2022).

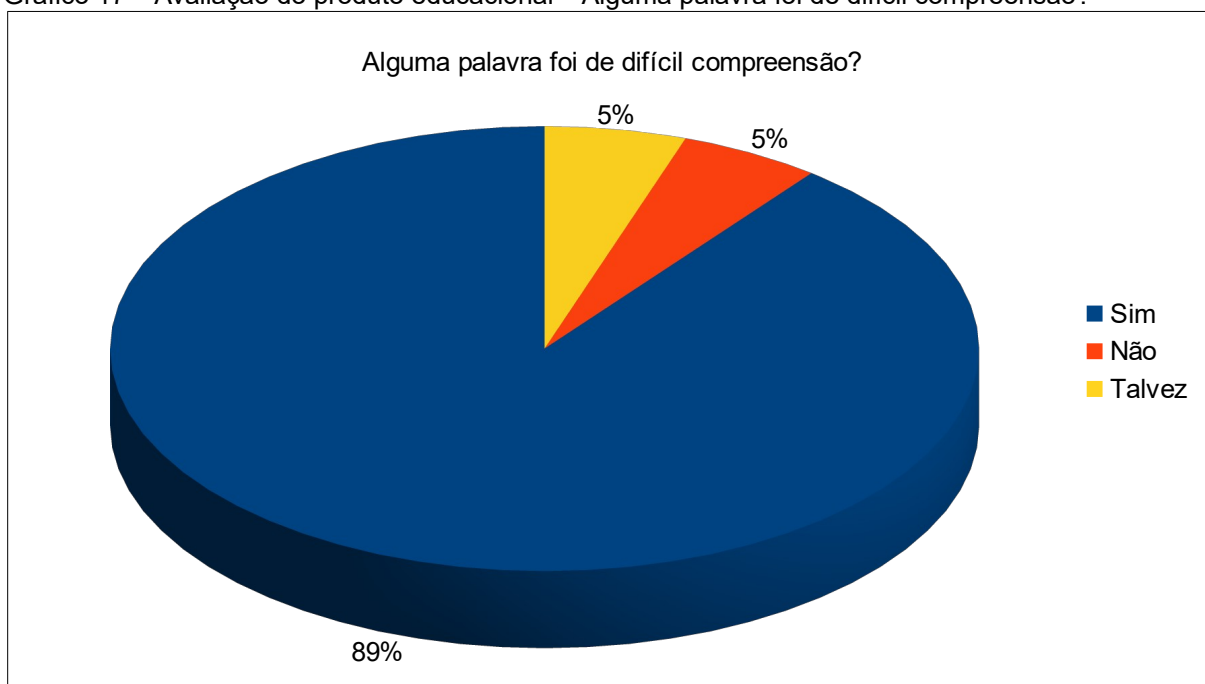
Ainda na categoria aceitação, questionamos *o que menos gostou e porque*; e *o que proporia para melhorar o que não gostou*. As respostas apontaram para os elementos visuais do produto educacional. Os participantes AL2 e AL3 comentaram sobre a cor dos títulos e o tamanho da fonte. Os alunos AL1 e AL4 propuseram que usássemos mais imagens de pessoas e que as imagens das mulheres do Muquém estivessem mais próximas às suas falas.

As questões relativas à formatação e diagramação do *e-book* serão solucionadas ao término da validação do produto pelos membros da banca de defesa da dissertação, junto ao designer gráfico. Esse avaliará a possibilidade dessas e outras mudanças requeridas no momento da defesa.

Em sequência, na categoria contexto, solicitamos aos participantes suas visões sobre *do que se trata o e-book*. Das 19 respostas, 16, em certa maneira e escritas à sua forma, compreenderam o tema que o produto contempla. Para ilustrar, os participantes AL3 e AL5 declaram: “relatar os costumes das mulheres da comunidade do Muquém de uma forma bastante profunda, com elementos das tradições, culinária, vivências [...]” (AL3, 2022); “da visão das mulheres da comunidade de Muquém sobre ancestralidade, origens, cultura de modo geral” (AL5, 2022).

Quanto à linguagem, indagamos se *alguma foi de difícil compreensão*. 17 participantes responderam não, 1 aluno respondeu que sim e 1 indicou talvez (Gráfico 17). As palavras citadas foram *amuquenhado* e *barroso*, mas essa não consta no produto. Acreditamos que o participante pode ter confundido com *barreiro*. Contudo, ambos os significados estão contemplados no glossário.

Gráfico 17 – Avaliação do produto educacional – Alguma palavra foi de difícil compreensão?

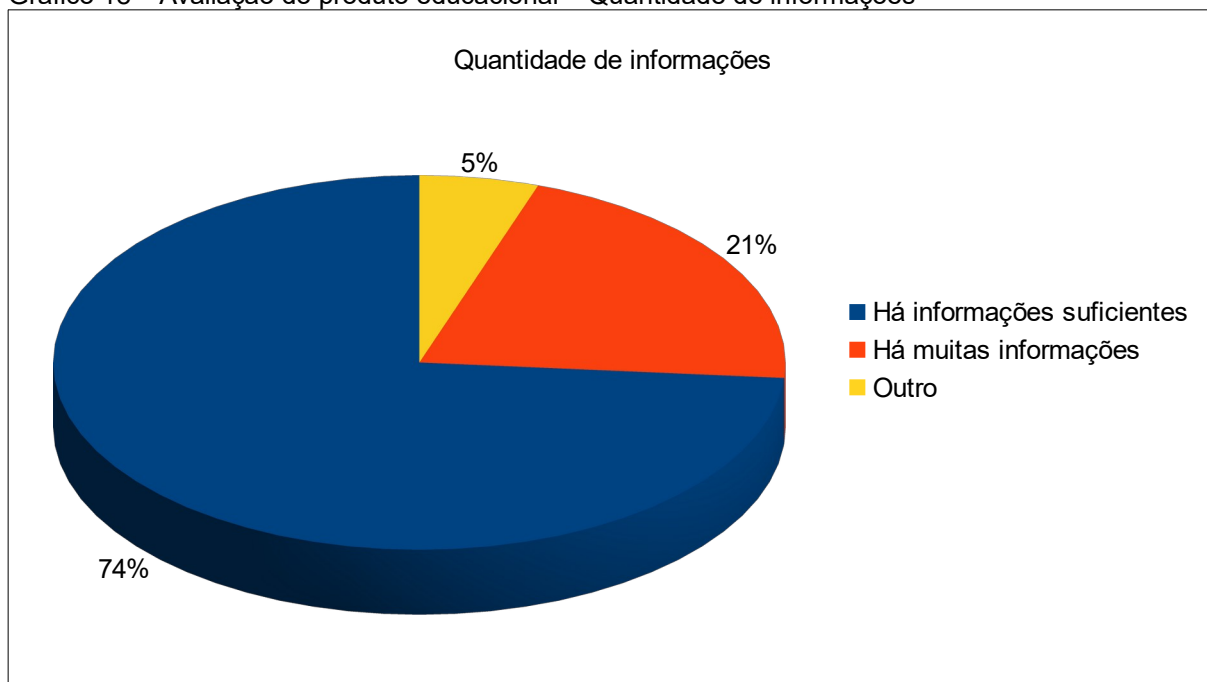


Fonte: a autora, 2022.

Ainda sobre a linguagem, todos os participantes responderam que o glossário auxiliou na compreensão do texto. Destacamos o comentário do participante AL7, que diz “o modo de falar não estar distante do dia-a-dia”. Essa identificação social constituiu um dos objetivos a ser alcançado com a confecção do produto.

Em referência ao conteúdo, perguntamos aos alunos sobre a *quantidade de informações, se há alguma expressão que não lhes é familiar, e se identificou algum conteúdo de cunho ofensivo e/ou discriminatório*. Quanto a quantidade de informações, 14 disseram que há informações suficientes, 4 que há muitas informações e 1 optou pela classificação outro e completou “fiquei curioso por mais” (AL6, 2022).

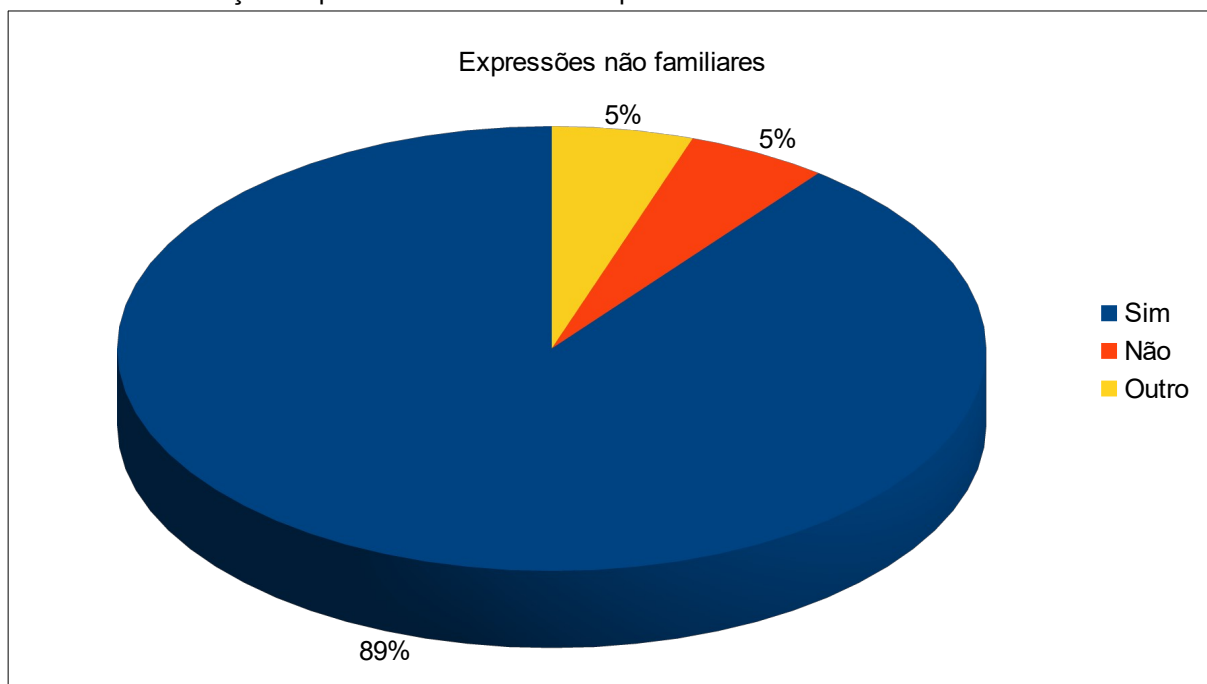
Gráfico 18 – Avaliação do produto educacional – Quantidade de informações



Fonte: a autora, 2022.

No que se refere às expressões, 17 participantes alegaram não haver expressões não familiares. O aluno AL8 justifica a sua resposta indicando que “pelo fato de ser regional” (AL8, 2022) facilita o entendimento. 1 aluno respondeu que sim, há expressões não familiares, e 1 aluno optou pelo talvez.

Gráfico 19 – Avaliação do produto educacional – Expressões não familiares



Fonte: a autora, 2022.

Por fim, questionamos aos participantes se identificaram algum conteúdo de natureza ofensiva ou discriminatória. Às relativas questões, todos os alunos responderam não.

A partir dessa análise podemos firmar a aceitação do produto pelos estudantes, ainda que tenham proposto mudanças pontuais, principalmente em relação aos elementos de formatação e diagramação. Entendemos, também, que os objetivos intrínsecos à sua produção – identificação dos sujeitos com as falas, a correlação entre conhecimentos científicos e ancestrais e a percepção da valorização das mulheres nesses espaços – foram alcançados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de propormos o encerramento das discussões acerca dos objetos da pesquisa, mas à guisa de conclusão, entendemos possível a utilização das comunidades quilombolas, em específico a Comunidade Quilombola do Muquém, como espaços de ensino e aprendizagem, no âmbito da educação não-formal.

Demonstramos, na pesquisa, que esses espaços, liderados e organizados por mulheres, constituem-se ambientes educativos para a formação dos alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia, carregados de tradições pelas relações que essas mulheres e homens quilombolas estabelecem com o território e entre si.

Isso posto, consideramos o protagonismo sociopolítico, econômico e cultural dessas mulheres, já que são responsáveis pela organização interna das comunidades e as representam externamente como líderes em associações e fundações. No caso do Muquém, essa função de liderança a cargo das mulheres é ancestral, de acordo com as memórias quilombola.

Tendo como referência a organização interna, são essas que mantêm vivos os princípios de solidariedade e coletividade desses ambientes. Além disso, são, também, responsáveis pela transmissão dos saberes e tradições de geração em geração. E, ainda, por viabilizar, economicamente, o trânsito dessas tradições para além dos “muros” da comunidade.

Dentre as tradições relatadas, identificamos as que fazem referência à origem da Comunidade do Muquém, o artesanato, a agricultura familiar, o curandeirismo e a culinária. Sendo que o artesanato é a única fonte de renda dessas mulheres dentro da comunidade.

A possibilidade de integração desses saberes, característicos da educação não-formal, à educação formal se dá, primeiramente, na construção de outras narrativas à formação da sociedade brasileira. A apreensão dessas vivências contra-hegemônicas permite esse movimento dialógico para a formação dos sujeitos na sua integralidade, como seres conscientes e crítico das suas realidades sociais. Ainda sobre esse aspecto, seria possível, por meio das narrativas de origem da comunidade, experienciar o trabalho em seu caráter ontológico.

Num segundo momento, considerando a especificidade curso técnico em Agroecologia, a interação com esses ambientes possibilita o desenvolvimento de práticas que auxiliem a formação acadêmica e profissional dos alunos. Para ilustrar, pontuamos os relatos sobre a agricultura familiar. Essa tradição ainda é desenvolvida visando o abastecimento interno da comunidade. Em um cenário de integração das modalidades educacionais, essa atividade poderia alçar novos rumos e se consagrar como outra via de obtenção de renda para essas mulheres.

Em outro contexto, identificamos que a forma com que essas mulheres dão visibilidade às suas tradições é através do turismo. No entanto, percebemos a falta de canais (plataformas digitais) para comunicar essas produções internas – como o artesanato, visto que a Fundação Palmares divulga somente as atividades do Parque Memorial da Serra da Barriga. A comunicação dessas tradições e, em paralelo, da Associação dos Remanescentes de Quilombos, pode-se configurar numa outra frente de desenvolvimento integrado.

Numa perspectiva geral, a integração da educação formal e não-formal, nas figuras do Instituto Federal de Alagoas em Murici e da Comunidade Quilombola do Muquém, permite a visibilidade desses espaços enquanto ambientes de construção e fortalecimento autoafirmativos da identidade negra.

Nesse sentido, a elaboração do produto educacional *ECOS DE ANCESTRALIDADE: Relatos das Tradições Sociais e Culturais das Mulheres do Muquém-AL* serve a esses propósitos. Planejávamos sua apresentação através de oficinas, em que as mulheres quilombolas participariam, mas em virtude da pandemia tivemos de traçar outras estratégias.

Pretendemos, então, com a sua produção, uma aproximação do Instituto com as mulheres quilombolas, com suas vivências, saberes e tradições, da forma como entendem suas manifestações, visando que, aqueles que não conhecem, conheçam e aqueles que já conhecem se aprofundem na temática e se reconheçam a partir dela.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019;

ALAGOAS. Decreto nº 70. 145, de 22 de junho de 2020. Institui o plano de distanciamento social controlado no âmbito do Estado de Alagoas, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, AL, 22 de junho de 2020. Disponível em: <<http://www.procuradoria.al.gov.br/legislacao/boletim-informativo/legislacao-estadual/DECRETO%20No%2070.145-%20DE%2022bfDEbfJUNHOfDE%202020.pdf/view?searchterm=>>>. Acesso em: 30 dez. 2021;

ALMEIDA, Maria Salete Bertholazzi. Educação Não Formal, Informal e Formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE. **Cadernos PDE**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Governo do Estado do Paraná, v. 2, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf>. Acesso em 14 fev. 2022;

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019;

ANDRADE, Manuel Correia de. Geografia do Quilombo. *In*: MOURA, Clóvis (org.). **Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001. cap. 1, p. 75-88. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/scvs0s>>. Acesso em: 30 dez. 2021;

ARAÚJO, Adilson Cesar. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. *In*. ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (org.) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 9-19. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022;

ARAÚJO, Zezito. O movimento negro e o NEABI. [Entrevista cedida a] Rosa Correia. **Canal UFAL Conectada**. Maceió, 27 de agosto de 2020. Disponível em: <youtube.com/watch?v=o1oynKCm26U>. Acesso em: 02 jan. 2022;

ARRUTI, José. Quilombos. *In*: PINHO, Osmundo Araújo. **Raça: Perspectivas Antropológicas**. 2ª edição revista. Salvador: ABA, EDUFBA, 2008. p. 315-350. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8749/1/_RAC%CC%20A7A_2ed_RI.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2022;

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA - ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**. Rio de Janeiro, 1994. Disponível

em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/documento-do-grupo-de-trabalho-sobre-comunidades-negras-rurais>>. Acesso em: 14 fev. 2022;

BELO, Rafael. **Rastros do “xangô” alagoano**: contribuições para a história da dedução. Maceió: Fapeal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018;

BOAHEN, Albert Adu. O colonialismo na África: impacto e significação. *In*: BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. cap. 30, p. 919-950. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065575_por>. Acesso em: 14 fev. 2022;

BONAMIGO, C. Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral. **Educere: Revista da Educação**. Paraná: v. 14, n. 1, p. 83-101, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/5421/3108>>. Acesso em: 30 dez. 2021;

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, artigo 68. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1988. seção 1, p. 32. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#adct>. Acesso em: 30 dez. 2021;

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que “regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2003. p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm> Acesso em: 30 dez. 2021;

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 dez. 2021;

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2003. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 dez. 2021;

CARNEIRO, Edison. Singularidades dos Quilombos. *In*: MOURA, Clóvis (org.). **Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001. cap. 1, p. 11-20. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/scvs0s>>. Acesso em: 30 dez. 2021;

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022;

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

CARVALHO, Cícero Pérciles de. **Formação Histórica de Alagoas**. 4º edição. Maceió: Edufal, 2016;

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1º edição. São Paulo: Editora Cortez, 2014. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/10xxen0>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: Frigotto, G., Ciavatta, & M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3º edição. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 3, p. 83-106. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: v. 13, n. 1, p. 187-205, jan.-abr. 2014. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021;

CÔCO, Dilza; LEITE, Priscila de Souza Chisté; DELLA FONTE, Sandra Soares. Processos de sistematização e de validação de materiais educativos nas pesquisas sobre educação na cidade. **Revista NTQR – New Trends in Qualitative Research. A prática na investigação qualitativa**. Portugal: v. 5, 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/nenyc/Downloads/cferreira-pp11-ok-1.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022;

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS; TERRA DE DIREITOS. **Racismo e violência contra quilombos no Brasil**. Curitiba: Terra de Direitos, 2018. Disponível em: <[https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/\(final\)-Racismo-e-Violencia-Quilombola_CONAQ_Terra-de-Direitos_FN_WEB.pdf](https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/(final)-Racismo-e-Violencia-Quilombola_CONAQ_Terra-de-Direitos_FN_WEB.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2022;

CONCEIÇÃO, Joanice. Mulheres Quilombolas e as Políticas Públicas. *In*. FIABANI, Adelmir. GOMES, Ana Beatriz Sousa. MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. (org.)

Do pilão ao Batom: histórias de mulheres quilombolas. Curitiba: Editora CRV, 2017. cap. 7, p. 105-118;

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2016. seção 1, p. 44. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: v. 12, n. 23, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/9954/7623>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

ECCO, Idanir. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. *In*: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII; ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, IX; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - EDUCAÇÃO, III; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE, V; 2015, Curitiba. Curitiba, 2015. p. 3524-3535. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020;

FARIAS, Airton de. **Uma breve história da África**. Fortaleza: Editora Sistema Ari de Sá, 2014;

FIABANI, Adelmir. Mulheres quilombolas. *In*: FIABANI, Adelmir; GOMES, Ana Beatriz Sousa. MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva (org.). **Do pilão ao Batom:** Histórias de mulheres quilombolas. Curitiba: CRV, 2017. cap. 1, p. 13-25;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 2000. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/s0c0ec>>. Acesso em 31 dez. 2021;

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 2, p. 57-82 Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>> Acesso em: 31 dez. 2021;

FUNDAÇÃO PALMARES. **Quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos**. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-20-01-2022.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2022;

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Institut International Des Droits De L'enfant (IDE)**. Suíça: p. 1-11, 2005. Disponível em:

<https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021;

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** Rio de Janeiro: v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003>. Acesso em: 31 dez. 2021;

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista Investigar em Educação.** Portugal: II Série, n° 1, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acessado em: 31 dez. 2021;

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** 3° reimpressão. Rio de Janeiro: Vozes, 2018;

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje.** São Paulo, 1984, p. 223-244. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2022;

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** 3° volume. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero LTDA, 1982; Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/lc3a9lia-gonzales-carlos-hasenbalg-lugar-de-negro1.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2022;

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci.** Porto Alegre: L&PM, 1996. parte I, p. 7-40. Disponível em: <<http://files.adrianonascimento.webnode.com.br/200000306-89cee8ac91/Gruppi-Tudo-comecou-com-Maquiavel-parte-1-pdf.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

GUERRAS do Brasil.doc. As guerras de Palmares. Direção: Luiz Bolognesi. São Paulo: Netflix Brasil, Buriti Filmes, 2019. episódio dois, primeira temporada. Disponível: <<https://www.netflix.com/watch/81091388?trackId=255824129>>. Acesso: 23 mai. 2022;

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora negra no Brasil.** 2° edição, 4° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019;

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Informativo Estudos e Pesquisa: Informação Demográfica e Socioeconômica.** n.41. Brasília: IBGE, Ministério da Economia, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso: 08 fev. 2022;

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Dados Gerais Quilombos INCRA**: Quadro geral de andamento dos processos. Brasília: INCRA-DFQ, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/andamentos_processos_comunidades_quilombolas_nov_2021.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo: n. 27, maio/ago, p. 46-60, 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

KAUARK, Fabiana da Silva. MANHÃES, Fernanda Castro. MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Litterarum, 2010. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/livrodemetodologiadapesquisa2010_011120181549.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022;

LAORDEN, Carlos. A bomba demográfica africana. **Jornal El País**. Roma, 2018. Internacional. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/03/internacional/1533287402_271672.html>. Acesso em: 02 jan. 2021;

LEMOS, Luiz Henrique de Gouvêa. A reforma do ensino médio integrado a partir da Lei nº 13.415/2017: nova lei – velhos interesses – um recorte histórico a partir do Decreto nº 2.208/97 aos dias atuais. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017. p. 449-462. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022;

LINDOSO, Dirceu. **Formação de Alagoas Boreal**. Maceió: Edições Catavento, 2000;

LINDOSO, Dirceu. **O Poder Quilombola**. Maceió: Edufal, 2006. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/5csx0>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

LOPES, Ana Mônica Henriques. Neocolonialismo na África. SEMINÁRIO SANKOFA – DESCOLONIZAÇÃO E RACISMO: ATUALIDADE E CRÍTICA, II. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. São Paulo: nº 8, ano IV, dez. 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/nenyc/Downloads/88804-Texto%20do%20artigo-126282-1-10-20141215%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nenyc/Downloads/88804-Texto%20do%20artigo-126282-1-10-20141215%20(1).pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2022;

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006;

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007;

MARIANO, Aline Barbosa Pereira Mariano. O relatório de Édouard Engelhardt: notas da presença francesa na conferência em Berlim (1884-1885). ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, XIX. HISTÓRIA DO FUTURO: ENSINO, PESQUISA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA. **Anais** [...] Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/195697318-O-relatorio-de-edouard-engelhardt-notas-da-presenca-francesa-na-conferencia-de-berlim.html>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

MAROUN, Kalyla. **Jongo e Educação**: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://issuu.com/marcelooreilly/docs/1758-kalyllamaroun/1>>. Acesso em: 14 fev. 2022;

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Remanescentes das Comunidades dos Quilombos: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH. **Anais** [...] São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299778862_ARQUIVO_anpuh2011.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022;

MATTOS, Hebe. Remanescentes das comunidades dos quilombos: memória do cativo e políticas de reparação. **Revista USP**. São Paulo: n. 68, p. 104-111, dez./fev. 2005/2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/nenyc/Downloads/13486-Texto%20do%20artigo-16460-1-10-20120517%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/nenyc/Downloads/13486-Texto%20do%20artigo-16460-1-10-20120517%20(3).pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2022;

MELO, Luís Gustavo. Grito forte dos Palmares. **Revista Graciliano**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, ano IX, set/nov, 2016;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2022;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plataforma Nilo Peçanha**: Ano-base 2018. Brasília: Ministério da Educação, SETEC, 2019. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>>. Acesso em: 08 fev. 2022;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plataforma Nilo Peçanha**: Ano-base 2020. Brasília: Ministério da Educação, SETEC, 2021. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>>. Acesso em: 08 fev. 2022;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. **Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia**. Murici: Instituto Federal de Alagoas, 2011. Disponível em:

<<https://www2.ifal.edu.br/campus/murici/ensino/arquivos/projetodocursodeagroecologiareformuladomuricireformulado01081.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192>. Acesso em: 31 dez. 2021;

MOURA, Clóvis. **Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/scvs0s>>. Acesso em: 30 dez. 2021;

MOURA, Glória; OLIVEIRA, Bárbara; GOMES, Verônica. **Educação Quilombola**. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2007. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2021;

MUNANGA, Kabengele. **Origens Africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009;

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo: n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdctyJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 fev. 2022;

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância panafricana. 3 edição. rev. São Paulo: Editora Perspectiva. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019;

OLIVEIRA, Luciana Xavier de. Negro é lindo: estética, identidade e políticas de estilo. **Revista Mídia e Cotidiano**. Rio de Janeiro: v. 12, n. 3, dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/26928/16045>>. Acesso em: 31 dez. 2021;

PNUD; IPEA; FJP. **Desenvolvimento humano para além das médias**. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fundação João Pinheiro, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170510_desenvolvimento_humano_para_alem_das_medias.pdf> Acesso em: 31 dez. 2021;

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: v. 2, n. 3, p. 3-15., 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2022;

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <<http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2022;

PORTILHO, Érica. **Matriarcado Afreekana**: narrativas cruzadas do ventre negro ao Brasil. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/137_e%CC%82rica%20Portilho.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022;

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**. São Paulo: n. 28, p. 14-39, dez./fev. 1995/1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362/30220>>. Acesso em: 02 jan. 2022;

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1996;

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017. Disponível em: <<https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2022;

RIBEIRO, Levy Félix. **Território e Memória**: Uma etnografia na comunidade remanescente quilombola do Muquém em União dos Palmares – Alagoas. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/3173/1/Territ%C3%B3rio%20e%20mem%C3%B3ria%3A%20uma%20etnografia%20na%20comunidade%20remanescente%20quilombola%20do%20Muqu%C3%A9m.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2022;

SANTOS, Kátia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de. **SEPPIR** – Promovendo a Igualdade Racial Para Um Brasil Sem Racismo. 1ª Edição. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/seppir-promovendo-a-igualdade-racial-para-um-brasil-sem-racismo>>. Acesso em: 02 fev. 2022;

SANTOS, José Antônio dos. Diáspora Africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR. (org.) **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Disponível: <<https://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-13.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022;

SAVIANI, Dermeval. Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um

debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/o_trabalho_como_principio_educativo_frente_as_novas_tecnologias.pdf>. Acesso em 02 jan. 2022;

SERQUEIRA, Carla. Civilização Escravista. **Revista Imprensa Oficial Gaciliano Ramos**. Maceió: ano IX, set.-nov. 2016;

SHWARTZ, Stuart B. Repensando Palmares: Resistência escrava na Colônia. *In*: SHWARTZ, Stuart B. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru, São Paulo: EDUSC. 2001. cap. 5, p. 219-262 Disponível em: <https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/schwartz_stuart_repensando_palmares.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022;

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre: n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/nenyc/Downloads/2745-Texto%20do%20artigo-9748-1-10-20080314.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2022;

SILVA, Thaís Patrícia Paulino da. Por uma educação quilombola: um olhar geográfico à comunidade remanescente do Muquém. **Revista Periferia**. Rio de Janeiro: v. 13, n. 1, p. 156-176, jan./abr. 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/nenyc/Downloads/55960-208420-1-PB.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2022;

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18ª edição. São Paulo: Cortez, 2011;

TRAJANO FILHO, Wilson. DIAS, Juliana Braz. O colonialismo em África e seus legados: classificação e poder no ordenamento da vida social. **Anuário Antropológico (2014)**, v. 40, n. 2: 9-22. UNB. Brasília, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2022;

ZAPPELLINI, Marcelo Bercket; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Revista Administração: Ensino & Pesquisa**. Rio de Janeiro: v. 16, n. 2, p. 241-273. 2015. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238/183>>. Acessado em: 02 jan. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termos e declarações;

APÊNDICE B – Questionário pesquisa de conhecimentos prévios;

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista;

APÊNDICE D – Questionário de avaliação do produto educacional.

APÊNDICE A



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFECT

ANEXO I - ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS

Assentimento Livre e Esclarecido para os alunos-colaboradores crianças, adolescentes ou jovens

Eu,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar dele e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Estou de acordo com todos os pontos elencados abaixo.

Refere-se à participação voluntária no projeto de pesquisa de mestrado MEMÓRIAS E SABERES TRADICIONAIS: RESSIGNIFICANDO O PAPEL DE MULHERES QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO sob responsabilidade de DANIELA VERENA NEVES SANTOS e supervisão do Prof. Dr. NELSON VIEIRA DA do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Sua ciência deste termo decorre da autorização prévia do/a seu/sua responsável.

A seguir são indicadas as informações do projeto sobre a sua participação:

1. O estudo se destina a elaborar uma cartilha educacional de base imagética das memórias de saberes tradicionais de mulheres quilombolas que possa ser utilizada pelos alunos do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia do IFAL - Murici, contendo nesse material conhecimentos acerca da organização social, território, identidade, cultura, tradições e especificidades educativas da comunidade com o intuito de fomentar a inclusão, a partir da educação não formal, na educação profissional e tecnológica.
2. A natureza do estudo propõe superar a invisibilidade desses conteúdos no currículos oficiais e apresentar a contribuição histórica dos quilombolas para a formação social e cultural do Estado de Alagoas. Além de favorecer práticas educativas que ocorrem fora do ambiente formal de educação, com o intuito de promover a formação política e crítica dos sujeitos, a cidadania, a identidade social e o respeito às diferenças.
3. O objetivo específico deste estudo é verificar quais os papéis sociais das mulheres nas comunidades e caracterizar os quilombos na sua contemporaneidade, com vistas ao desenvolvimento, pelos alunos do curso de agroecologia, de técnicas para a melhoria da qualidade de vida. Além de identificar, com vistas à formação individual, pontos de fortalecimento identitário e promover a troca de saberes e a formação de técnicas capacitadas para atuarem nas comunidades, a fim de produzir conteúdos que comporão uma cartilha como produto educacional como prática para a formação omnilateral dos alunos.
4. A coleta de dados está prevista para acontecer entre os meses de fevereiro a abril de 2021.
5. A contribuição dos estudantes, se dará a partir da resposta a questionários semiestruturados aplicados de forma presencial e/ou virtual, onde serão registradas suas experiências formativas no EMI. A base de amostra será restrita a cerca de 40 estudantes do 1ª série do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia do Campus Murici. Posteriormente contribuirão também com a participação no espaço formal de sala de aula por meio de oficinas para a contextualização e apresentação da cartilha como produto educacional.

6. A coleta de dados contará, ainda, com entrevistas de 5 a 10 mulheres da Comunidade Quilombola do Muquém, em União dos Palmares, a fim de identificar as memórias de saberes tradicionais acerca da organização do trabalho e das manifestações culturais e sociais da comunidade.
7. O estudante será convidado a participar da pesquisa durante horário de aulas no Campus Murici, receberá os esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em não participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você será atendido pelo pesquisador.
8. Os riscos envolvidos na pesquisa são de desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento diante do entrevistador. Para minimizar tais situações, serão garantidos local adequado, todos os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, liberdade para não responder questões, além de ser asseguradas a privacidade, confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos participantes.
9. As informações coletadas através da participação do/a colaborador/a não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do participante através da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos responsáveis.
10. A referida pesquisa problematizará a possível contribuição das memórias de mulheres quilombolas, no que diz respeito aos seus saberes tradicionais, para a prática da formação omnilateral dos indivíduos, através da modalidade de educação não formal, de modo a contribuir com o fortalecimento da educação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, compartilhando a produção acadêmica sobre a temática com estudantes e docentes.
11. Os participantes desse estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele: **DANIELA VERENA NEVES SANTOS** e Prof. Dr. **NELSON VIEIRA DA SILVA** (orientação).

12. Os participantes serão informados sobre os resultados desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
13. Os sujeitos participantes da pesquisa conhecerão os resultados da pesquisa ao tomar contato com a cartilha educativa produzida, denominado no projeto de “produto educacional” e posteriormente com uma apresentação dos resultados do diagnóstico aplicado antes e depois da aplicação do produto. No caso dessa turma dos estudantes participantes da pesquisa, os resultados serão apresentados no campus do Ifal em Murici. No caso dos moradores quilombolas, a cartilha será apresentada antes de sua utilização em sala de aula, como recurso didático, de modo a permitir possíveis considerações de conteúdo e fomentar o diálogo entre a educação formal e a educação não formal. No término da pesquisa, as cartilhas serão distribuídas na Comunidade Quilombola do Muquém.
14. A qualquer momento o participante pode se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
15. A participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para seus participantes.
16. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
17. Os participantes receberão uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos responsáveis.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (obrigatório):

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento:

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 2126-623

Contato de urgência:

Prof. Dr. NELSON VIEIRA DA SILVA

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 9.9839-8309

DANIELA VERENA NEVES SANTOS

Endereço: Rua Deputado José Lages, nº 340. Edf. Gabriela, apto. 303, Ponta Verde

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.035-330

Telefone: (82) 9.9983-0501

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da/e

analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa:

Endereço:

Telefone:

Horário de atendimento:

E-mail:

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	DANIELA VERENA NEVES SANTOS Pesquisador responsável
--	--

Maceió, _____ de _____ de _____.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

**ANEXO II - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – PAIS E/OU
RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS**

Eu

tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do(a) aluno(a) por quem sou responsável no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e benefícios da participação do(a) aluno(a) por quem sou responsável implicam, concordo com a participação dele(a) e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Estou de acordo com todos os pontos elencados abaixo.

Refere-se à participação voluntária no projeto de pesquisa de mestrado MEMÓRIAS E SABERES TRADICIONAIS: RESSIGNIFICANDO O PAPEL DE MULHERES QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO sob responsabilidade de DANIELA VERENA NEVES SANTOS e supervisão do Prof. Dr. NELSON VIEIRA DA SILVA do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Sua ciência deste termo decorre da autorização prévia do/a seu/sua responsável.

A seguir são indicadas as informações do projeto sobre a sua participação:

1. O estudo se destina a elaborar uma cartilha educacional de base imagética das memórias de saberes tradicionais de mulheres quilombolas que possa ser utilizada pelos alunos do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia do IFAL -

Murici, contendo nesse material conhecimentos acerca da organização social, território, identidade, cultura, tradições e especificidades educativas da comunidade com o intuito de fomentar a inclusão, a partir da educação não formal, na educação profissional e tecnológica.

2. A natureza do estudo propõe superar a invisibilidade desses conteúdos no currículos oficiais e apresentar a contribuição histórica dos quilombolas para a formação social e cultural do Estado de Alagoas. Além de favorecer práticas educativas que ocorrem fora do ambiente formal de educação, com o intuito de promover a formação política e crítica dos sujeitos, a cidadania, a identidade social e o respeito às diferenças.

3. O objetivo específico deste estudo é verificar quais os papéis sociais das mulheres nas comunidades e caracterizar os quilombos na sua contemporaneidade, com vistas ao desenvolvimento, pelos alunos do curso de agroecologia, de técnicas para a melhoria da qualidade de vida. Além de identificar, com vistas à formação individual, pontos de fortalecimento identitário e promover a troca de saberes e a formação de técnicas capacitadas para atuarem nas comunidades, a fim de produzir conteúdos que comporão uma cartilha como produto educacional como prática para a formação omnilateral dos alunos.

4. A coleta de dados está prevista para acontecer entre os meses de fevereiro a abril de 2021.

5. A contribuição dos estudantes, se dará a partir da resposta a questionários semiestruturados aplicados de forma presencial e/ou virtual, onde serão registradas suas experiências formativas no EMI. A base de amostra será restrita a cerca de 40 estudantes do 1ª série do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia do Campus Murici. Posteriormente contribuirão também com a participação no espaço formal de sala de aula por meio de oficinas para a contextualização e apresentação da cartilha como produto educacional.

6. A coleta de dados contará, ainda, com entrevistas de 5 a 10 mulheres da Comunidade Quilombola do Muquém, em União dos Palmares, a fim de identificar

as memórias de saberes tradicionais acerca da organização do trabalho e das manifestações culturais e sociais da comunidade.

7. O estudante será convidado a participar da pesquisa durante horário de aulas no Campus Murici, receberá os esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em não participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você será atendido pelo pesquisador.

8. Os riscos envolvidos na pesquisa são de desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento diante do entrevistador. Para minimizar tais situações, serão garantidos local adequado, todos os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, liberdade para não responder questões, além de ser asseguradas a privacidade, confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos participantes.

9. As informações coletadas através da participação do/a colaborador/a não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do participante através da assinatura deste TALE.

10. A referida pesquisa problematizará a possível contribuição das memórias de mulheres quilombolas, no que diz respeito aos seus saberes tradicionais, para a prática da formação omnilateral dos indivíduos, através da modalidade de educação não formal, de modo a contribuir com o fortalecimento da educação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, compartilhando a produção acadêmica sobre a temática com estudantes e docentes.

11. Os participantes desse estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele: **DANIELA VERENA NEVES SANTOS** e Prof. Dr. **NELSON VIEIRA DA SILVA (orientação)**.

12. Os participantes serão informados sobre os resultados desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

13. Os sujeitos participantes da pesquisa conhecerão os resultados da pesquisa ao tomar contato com a cartilha educativa produzida, denominado no projeto de “produto educacional” e posteriormente com uma apresentação dos resultados do diagnóstico aplicado antes e depois da aplicação do produto. No caso dessa turma dos estudantes participantes da pesquisa, os resultados serão apresentados no campus do Ifal em Murici. No caso dos moradores quilombolas, a cartilha será apresentada antes de sua utilização em sala de aula, como recurso didático, de modo a permitir possíveis considerações de conteúdo e fomentar o diálogo entre a educação formal e a educação não formal. No término da pesquisa, as cartilhas serão distribuídas na Comunidade Quilombola do Muquém.

14. A qualquer momento o participante pode se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

15. A participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para seus participantes.

16. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

17. Os participantes receberão uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos responsáveis.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (obrigatório):

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento:

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 2126-623

Contato de urgência:

Prof. Dr. NELSON VIEIRA DA SILVA

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 9.9839-8309

DANIELA VERENA NEVES SANTOS

Endereço: Rua Deputado José Lages, nº 340. Edf. Gabriela, apto. 303, Ponta Verde

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.035-330

Telefone: (82) 9.9983-0501

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da/e

analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa:

Endereço:

Telefone:

Horário de atendimento:

E-mail:

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>DANIELA VERENA NEVES SANTOS Pesquisador responsável</p>
---	---

Maceió, _____ de _____ de _____.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

**ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -
ALUNOS MAIORES DE IDADE.**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos maiores de idade

Eu,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar dele e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Estou de acordo com todos os pontos elencados abaixo.

Refere-se à participação voluntária no projeto de pesquisa de mestrado MEMÓRIAS E SABERES TRADICIONAIS: RESSIGNIFICANDO O PAPEL DE MULHERES QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO sob responsabilidade de DANIELA VERENA NEVES SANTOS e supervisão do Prof. Dr. NELSON VIEIRA DA SILVA do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Sua ciência deste termo decorre da autorização prévia do/a seu/sua responsável.

A seguir são indicadas as informações do projeto sobre a sua participação:

1. O estudo se destina a elaborar uma cartilha educacional de base imagética das memórias de saberes tradicionais de mulheres quilombolas que possa ser utilizada pelos alunos do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia do IFAL - Murici, contendo nesse material conhecimentos acerca da organização social, território, identidade, cultura, tradições e especificidades educativas da comunidade

com o intuito de fomentar a inclusão, a partir da educação não formal, na educação profissional e tecnológica.

2. A natureza do estudo propõe superar a invisibilidade desses conteúdos no currículos oficiais e apresentar a contribuição histórica dos quilombolas para a formação social e cultural do Estado de Alagoas. Além de favorecer práticas educativas que ocorrem fora do ambiente formal de educação, com o intuito de promover a formação política e crítica dos sujeitos, a cidadania, a identidade social e o respeito às diferenças.

3. O objetivo específico deste estudo é verificar quais os papéis sociais das mulheres nas comunidades e caracterizar os quilombos na sua contemporaneidade, com vistas ao desenvolvimento, pelos alunos do curso de agroecologia, de técnicas para a melhoria da qualidade de vida. Além de identificar, com vistas à formação individual, pontos de fortalecimento identitário e promover a troca de saberes e a formação de técnicas capacitadas para atuarem nas comunidades, a fim de produzir conteúdos que comporão uma cartilha como produto educacional como prática para a formação omnilateral dos alunos.

4. A coleta de dados está prevista para acontecer entre os meses de fevereiro a abril de 2021.

5. A contribuição dos estudantes, se dará a partir da resposta a questionários semiestruturados aplicados de forma presencial e/ou virtual, onde serão registradas suas experiências formativas no EMI. A base de amostra será restrita a cerca de 40 estudantes do 1ª série do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia do Campus Murici. Posteriormente contribuirão também com a participação no espaço formal de sala de aula por meio de oficinas para a contextualização e apresentação da cartilha como produto educacional.

6. A coleta de dados contará, ainda, com entrevistas de 5 a 10 mulheres da Comunidade Quilombola do Muquém, em União dos Palmares, a fim de identificar as memórias de saberes tradicionais acerca da organização do trabalho e das manifestações culturais e sociais da comunidade.

7. O estudante será convidado a participar da pesquisa durante horário de aulas no Campus Murici, receberá os esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em não

participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você será atendido pelo pesquisador.

8. Os riscos envolvidos na pesquisa são de desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento diante do entrevistador. Para minimizar tais situações, serão garantidos local adequado, todos os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, liberdade para não responder questões, além de ser asseguradas a privacidade, confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos participantes.

9. As informações coletadas através da participação do/a colaborador/a não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do participante através da assinatura deste TCLE.

10. A referida pesquisa problematizará a possível contribuição das memórias de mulheres quilombolas, no que diz respeito aos seus saberes tradicionais, para a prática da formação omnilateral dos indivíduos, através da modalidade de educação não formal, de modo a contribuir com o fortalecimento da educação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, compartilhando a produção acadêmica sobre a temática com estudantes e docentes.

11. Os participantes desse estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele: **DANIELA VERENA NEVES SANTOS e Prof. Dr. NELSON VIEIRA DA SILVA (orientação).**

12. Os participantes serão informados sobre os resultados desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

13. Os sujeitos participantes da pesquisa conhecerão os resultados da pesquisa ao tomar contato com a cartilha educativa produzida, denominado no projeto de “produto educacional” e posteriormente com uma apresentação dos resultados do diagnóstico aplicado antes e depois da aplicação do produto. No caso dessa turma dos estudantes participantes da pesquisa, os resultados serão apresentados no campus do Ifal em Murici. No caso dos moradores quilombolas, a cartilha será apresentada antes de sua utilização em sala de aula, como recurso didático, de modo a permitir possíveis considerações de conteúdo e fomentar o diálogo entre a

educação formal e a educação não formal. No término da pesquisa, as cartilhas serão distribuídas na Comunidade Quilombola do Muquém.

14. A qualquer momento o participante pode se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

15. A participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para seus participantes.

16. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

17. Os participantes receberão uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (obrigatório):

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento:

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 2126-623

Contato de urgência:

Prof. Dr. NELSON VIEIRA DA SILVA

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) (82) 9.9839-8309

DANIELA VERENA NEVES SANTOS

Endereço: Rua Deputado José Lages, nº 340. Edf. Gabriela, apto. 303, Ponta Verde

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.035-330

Telefone: (82)9.9983-0501

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da/e _____ analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa:

Endereço:

Telefone:

Horário de atendimento: E-

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	DANIELA VERENA NEVES SANTOS Pesquisador responsável
--	---

Maceió, _____ de _____ de _____.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

**ANEXO IV – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E
DEPOIMENTOS**

Eu, _____, CPF
_____, RG _____, depois de conhecer

e entender os procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificado no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) ou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores do projeto de pesquisa Daniela Verena Neves Santos e o Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva, intitulado “MEMÓRIAS E SABERES TRADICIONAIS: RESSIGNIFICANDO O PAPEL DE MULHERES QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO” a realizar as gravações e registros fotográficos que se façam necessários e/ou colher meu depoimento sem qualquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Art. 17 que garante “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”; na Lei nº 10.741/ 2003 (Estatuto do Idoso) Art. 10 § 2º que observa, a semelhança do dispositivo legal supracitado, “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, de valores, idéias e crenças, dos espaços e dos objetos pessoais; e no Decreto nº 3298/1999, alterado pelo Dcreto nº 5.296/2004, que estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoas Portadora de Deficiência.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe da pesquisa, apresentações em conferências acadêmicas, atividades educacionais e utilização como recurso didático audiovisual. Tenho ciência que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz em televisão e rádio, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação à imagem e sons de voz são de responsabilidade dos pesquisadores, devendo ser guardado por um período máximo de 5 (cinco) anos, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>DANIELA VERENA NEVES SANTOS Pesquisador responsável</p>
---	---

Maceió, _____ de _____ de _____.

PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

**ANEXO V - DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO
466/12, DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS SOBRE O USO E DESTINAÇÃO
DO MATERIAL/DADOS COLETADOS**

DANIELA VERENA NEVES SANTOS, sob orientação e supervisão do Prof. Dr. NELSON VIEIRA DA SILVA do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pesquisadores do projeto intitulado “MEMÓRIAS E SABERES TRADICIONAIS: RESSIGNIFICANDO O PAPEL DE MULHERES QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO”, ao tempo em que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS, asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não, bem como declaramos que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto, através de observação, questionários semiestruturados, entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica e documental serão utilizados para subsidiar a construção de uma cartilha educacional de base imagética como produto educacional que poderá ser utilizado por todos os alunos do ensino médio do IFAL, bem como será disponibilizado à sociedade gratuitamente.

Declaramos, ainda, que, após a conclusão da pesquisa, o material físico ficará na posse do pesquisador (impressos preenchidos durante a pesquisa), com a finalidade de que se realize a tabulação de resultados, conclusões e produto educacional desenvolvido. Em razão da sua natureza sigilosa, tais materiais ficarão sob a guarda do pesquisador responsável por um período máximo de 5 (cinco) anos após o encerramento da pesquisa, de acordo com o Art. XI.2 (f) da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

Maceió, 03 de abril de 2020

DANIELA VERENA NEVES SANTOS

NELSON VIEIRA DA SILVA

APÊNDICE B

15/02/2022 12:54

Questionário Pesquisa Diagnóstica - Mestrado Profep/IFAL

Questionário Pesquisa Diagnóstica - Mestrado Profep/IFAL

Mestranda: Daniela Verena Neves Santos

Orientador: Nelson Vieira da Silva

Prezad@s, esse questionário auxiliará na composição da minha pesquisa de mestrado. Trata-se da análise do conhecimento de vocês acerca de Comunidades Quilombolas. Conto com a participação de vocês nessa e em outras etapas por vir. Lembrando que as informações dadas não serão divulgadas sem o consentimento de vocês.

Para responder as questões, marquem (X) entre os parênteses. Às questões abertas, responder nas linhas dispostas. Obrigado e até a próxima!

**Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa do CESMAC. Parecer consubstanciado n°. 4.180.064.

1. 1 Idade:

2. 2 Sexo:

Marque todas que se aplicam.

Masculino

Feminino

Desejo não responder

Outro: _____

3. 3 Como você se reconhece:

Marque todas que se aplicam.

- Branco
- Pardo
- Negro
- Indígena
- Quilombola
- Desejo não responder

Outro: _____

4. 4 Assinale abaixo qual sua origem geográfica.

Marque todas que se aplicam.

- Murici
- Atalaia
- Branquinha
- Cajueiro
- Campestre
- Capela
- Messias
- Colônia Leopoldina
- Fleixeiras
- Joaquim Gomes
- Jundiá
- São José da Lage
- União dos Palmares
- Viçosa
- Desejo não responder

Outro: _____

5. 5 Conhece o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Médio em Agroecologia?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Desejo não responder

6. 6 Você sabe o que foram os quilombos?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Desejo não responder

7. 7 Se sim, comente, com suas palavras, o quem foram e onde aprendeu sobre.

8. 8 Você sabe quem foi Zumbi?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Desejo não responder

9. 9 Se sim, comente, com suas palavras, quem foi e onde aprendeu sobre.

10. 10 Você sabe quem foram Dandara, Aqualtune e Acotirene?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Desejo não responder

11. 11 Se sim, comente, com suas palavras, quem foram e onde aprendeu sobre.

12. 12 Você sabe o que é comunidade quilombola?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Desejo não responder

13. 13 Se sim, comente, com suas palavras, o que é e onde aprendeu sobre.

14. 14 Você conhece alguma comunidade quilombola?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não
- Desejo não responder

15. 15 Se sim, comente qual a comunidade e onde está localizada.

16. 16 Você acha que a comunidade quilombola pode ser um espaço para aprendizagem?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não
- Desejo não responder

17. 17 Se sim, o que você acha que pode aprender numa comunidade quilombola?

18. 18 Você acha que o curso de agroecologia te aproxima das comunidades tradicionais/quilombolas?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Desejo não responder

19. 19 Você gostaria de saber mais sobre as comunidades quilombolas?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Desejo não responder

20. 20 Você conhece alguma tradição (histórias, memórias, legados culturais) passada de geração para geração na sua família?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Desejo não responder

21. 21 Se sim, entre as opções abaixo, qual (ais) dessas tradições foi passada de geração para geração na sua família?

Marque todas que se aplicam.

- Remédios
 Mandingas
 Trato com a terra
 Rezas
 Cantos
 Artesanato
 Receitas
 Nenhuma
 Desejo não responder

Outro: _____

22. 22 Comente, se houver e com suas palavras, pelo menos uma tradição da sua família.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS BENEDITO BENTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

1. ESTRUTURA

- 1º momento – Entrevista com Albertina;
- 2º momento – Mulheres no artesanato;
- 3º momento – Agricultura familiar.

2. PERGUNTAS

2.1 1º MOMENTO

1. Vocês se consideram quilombolas, uma comunidade de remanescentes de quilombos?
2. Então, eu queria que você me contasse a história do Muquém. Como a comunidade se iniciou, o porque de se chamar Muquém, onde vocês ficavam e como vocês passaram para essa parte mais distante do rio.
3. Aqui tem uma escola, vocês ensinam a história do Muquém? De como os primeiros moradores chegaram aqui, sobre suas contribuições?
4. Vocês acham importante que isso seja ensinado em todas as escolas?
5. As mulheres participam das decisões das comunidades? As mulheres sempre foram líderes da comunidade, sempre participaram das decisões nas comunidades? Foram responsáveis pela organização da comunidade? Como se dá essa participação? Em que frentes as mulheres atuam na comunidade?
6. Por ser mulher, você acha que enfrenta alguma dificuldade para pleitear algo, conseguir melhorias para a comunidade, ou para alguma situação interna, de realização de atividades? Citar exemplo de quando Albertina entregou o processo nas mãos de Lula e a mudança de função dela dentro da comunidade.
7. Quais as atividades realizadas que geram renda para a comunidade, realizados pelas mulheres? Artesanato e a agricultura familiar?
8. As mulheres e homens realizam os mesmos trabalhos na comunidade?
9. As mulheres realizam algum trabalho fora da comunidade?
10. A associação é da comunidade ou somente do artesanato? Existe a associação das mulheres do Muquém, qual a função dela?
11. Como as associações se iniciaram? Onde posso achar a histórias?
11. Você considera que todas as atividades desenvolvidas na comunidade são legados, tradições? São continuidades das atividades dos mães, pais, avôs, avós da comunidade?
12. Apesar do artesanato, da agricultura familiar, vocês enfrentam alguma dificuldade para realizar essas atividades? Dificuldades estruturais, para conseguir materiais, para desenvolvimento das atividades no geral.

2.2 2º MOMENTO

1. São todas nascidas aqui na comunidade?
2. Como é desenvolvida a atividade de artesanato?
3. Se foi passado de pai para filho?

4. Quais os materiais que vocês utilizam?
5. De onde vem o material? vcs conseguem aqui no território mesmo?
6. O que as peças representam – geralmente tem formato de que, pessoas, animais?
7. O que vocês pensam na hora de produzir as peças?
8. Onde são vendidas?
9. Quem vende essas peças? Vocês se deslocam para o centro?
10. Esses saberes do artesanato é passado de geração para geração? Como seus pais faziam? Só as mulheres são responsáveis por transmitir esses saberes?
11. Vocês acha que é importante passar esse conhecimento para os mais jovens? filhos, netos, por exemplo? Vocês veem interesse da nova geração em aprender e praticar o artesanato, dar continuidade à arte? Como vocês se sentem passando esse legado, esses conhecimentos? Essas tradições?
12. Vocês acham que a comunidade reconhece o trabalho de vocês como importante?
13. O que vocês acham de outras pessoas, de fora da comunidade, conhecerem essa tradição?
14. Vocês acham que se outras pessoas conhecessem sobre como vocês desenvolvem suas atividades, facilitaria o desenvolvimento de melhorias para a comunidade?
15. Ocorre contato de escolas com alunos? Como ocorreu? Para conhecer o artesanato na fonte? Palestras ou para verem apresentações? O IFAL de Murici já esteve aqui? Já estabeleceram algum contato?
16. Vocês acham importante essa aproximação? Que, quanto mais gente conhece a nossa cultura, mais valorizados seríamos?

2.3 3º MOMENTO

1. Como as mulheres participam da agricultura?
2. Essa atividade também é passada de geração para geração?
3. Ao cuidar da terra, as mulheres têm algum cuidado especial? Algum rito a ser seguido? Com a terra? Em relação ao clima? Alguma prece? Ou algum ancestral a quem pedir pela colheita?
4. O que é cultivado?
5. Essa atividade gera renda para a comunidade?
6. Esses saberes do da agricultura é passado de geração para geração? Como seus pais faziam? Quem é responsáveis por transmitir esses saberes?
11. Vocês acha que é importante passar esse conhecimento para os mais jovens? filhos, netos, por exemplo? Vocês veem interesse da nova geração em aprender e praticar o artesanato, dar continuidade à arte? Como vocês se sentem passando esse legado, esses conhecimentos? Essas tradições?
8. O que vocês acham de outras pessoas, de fora da comunidade, conhecerem essas tradições?
9. Vocês acham que se outras pessoas conhecessem sobre como vocês desenvolvem suas atividades, facilitaria o desenvolvimento de melhorias para a comunidade?
10. Qual a importância da agricultura para a comunidade?
11. Ocorre contato de escolas com alunos? Como ocorreu? Para conhecer a produção de vocês? Palestras ou para verem apresentações? O IFAL de Murici já esteve aqui? Já estabeleceu algum contato?
12. Vocês acham importante essa aproximação? Que, quanto mais gente conhece a nossa cultura, mais valorizados seríamos?

OBSERVAÇÕES

- Informar da gravação e do registro das imagens;
- Levar caderno para anotar.

APÊNDICE D

15/02/2022 12:57

Avaliação do E-book "ECOS DE ANCESTRALIDADE: Relatos das Tradições Sociais e Culturais das Mulheres do Muquém".

Avaliação do E-book "ECOS DE ANCESTRALIDADE: Relatos das Tradições Sociais e Culturais das Mulheres do Muquém".

Este questionário é um recurso para avaliar o produto educacional. Visto que o material está finalizado, às vezes se comete o erro de realizar uma correção final somente sob a ótica parcial de quem o idealizou (RUIZ, 2014) . Assim sendo, é importante que e-book passe por uma observação dos representantes do seu público central. Logo, agrega mais valor ao processo de elaboração, conseqüentemente, ao conteúdo do material.

*Obrigatório

1. O que mais chamou atenção no E-book? E por quê? *

2. O que menos gostou? E por quê? *

3. O que proporia para melhorar o que não gostou? *

4. Do que se trata o E-book?

5. Das palavras utilizadas, alguma foi de difícil compreensão?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez
- Outro: _____

6. Se a resposta anterior for SIM, por favor, indicar quais palavras.

7. O Glossário auxiliou na compreensão do texto?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez
- Outro: _____

8. Se a resposta anterior for NÃO, por favor, informar o porque.

9. Quanto a quantidade de informações...

Marcar apenas uma oval.

- Há poucas informações.
- Há muitas informações.
- Há informações suficientes.
- Outro: _____

10. Há alguma expressão que não é familiar para você?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez
- Outro: _____

11. Se a resposta anterior for SIM, por favor, indicar qual (is) expressão (ões).

12. Identificou algum conteúdo ofensivo ou desrespeitoso?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez
- Outro: _____

13. Se a resposta anterior for SIM, por favor, comente.

14. Finalizando, a linguagem utilizada é discriminatória?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez
- Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

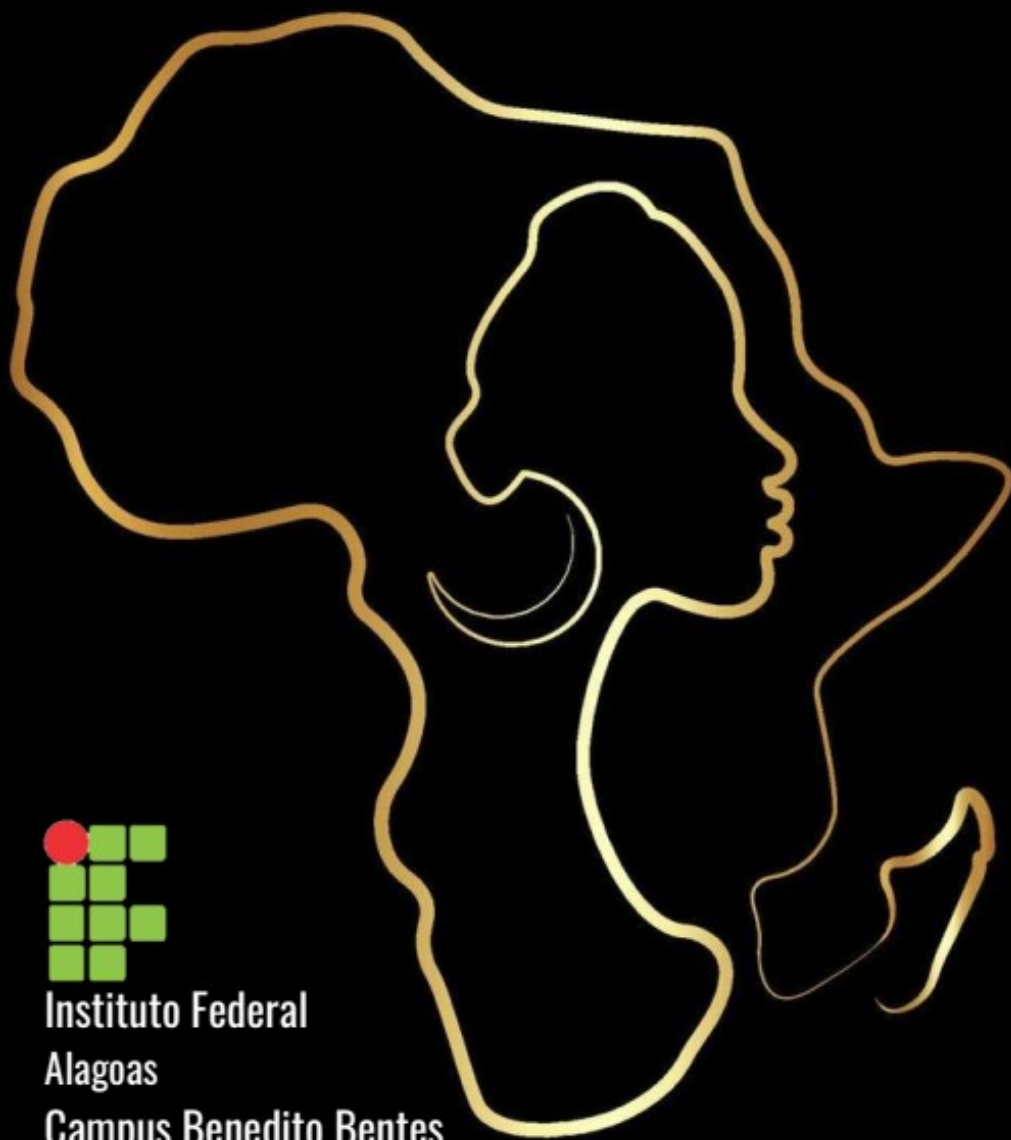
Google Formulários

ANEXOS

ANEXO 1 – Produto Educacional (*E-book*) – ECOS DE ANCESTRALIDADE: Relatos das Tradições Sociais e Culturais das Mulheres do Muquém – AL.³⁵

35 No corpo da dissertação colocamos apenas uma amostra do produto educacional, que pode ser acessado na íntegra através do *link*: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/702898>.

ECOS DE ANCESTRALIDADE:



Instituto Federal
Alagoas
Campus Benedito Bentes

**RELATOS DAS TRADIÇÕES SOCIAIS E
CULTURAIS DAS MULHERES DO
MUQUÉM - AL**

Instituto Federal de Alagoas
Campus Benedito Bentes

**Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional e Tecnológica**

Daniela Verena Neves Santos

Nelson Vieira da Silva Meirelles

**ECOS DE
ANCESTRALIDADE:
RELATOS DAS
TRADIÇÕES SOCIAIS E
CULTURAIS DAS
MULHERES DO
MUQUÉM - AL**



**INSTITUTO
FEDERAL**

**Campus Benedito
Bentes**

MACEIÓ, 2022

EXPEDIENTE TÉCNICO

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Produção: Daniela Verena Neves Santos

Orientação: Nelson Vieira da Silva Meirelles

Projeto Gráfico: Daniela Verena Neves Santos



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

S237e

Santos, Daniela Verena Neves.

Ecos de ancestralidades: relatos das tradições sociais e culturais das mulheres Muquém-AL. / Daniela Verena Neves Santos. – 2022.

86f. : il.

1 CD-ROM: il.

Produto Educacional da Dissertação de Mestrado: Ecos de ancestralidades: vivências e saberes de mulheres quilombolas na comunidade do Muquém-AL - (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2022.

1. Educação Profissional. 2. Comunidade Quilombola. 3. Educação Omnilateral. 4. Produto Educacional I. Título.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796



De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência européia, muito civilizado, etc e tal. Só que na hora de mostrar o que eles chamam de 'coisas nossas', é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí afora. Quando querem falar do charme, da beleza da mulher brasileira, pinta logo a imagem de gente queimada da praia, de andar reboativo, de meneios no olhar, de requebros e faceirices (GONZALES, 1984, p. 238-239)



MINHA MOÇA



ALBERTINA



MADALENA



TÂNIA



MARIA DAS DORES



IRINÉIA

SUMÁRIO



1. Apresentação
2. Os Quilombos Contemporâneos
3. A Mulher Quilombola
4. A Comunidade Quilombola do Muquém
5. Associação dos Remanescentes de Quilombos do Muquém
6. As Mulheres do Muquém: Lugar Social
7. As Mulheres do Muquém: Tradições
 - 7.1. Artesanato
 - 7.2. Agricultura Familiar
 - 7.3. Curandeirismo/Ervas Medicinais
 - 7.4. Culinária
8. Glossário
9. Referências



Contar “causos” de antepassados escravos para os filhos, sobrinhos e netos foi, sem dúvida, uma estratégia dos mais velhos da comunidade não letrada para que o passado permanecesse no presente, para que não se esquecesse, especialmente, o direito à propriedade da terra e à herança recebida. (MATTOS, 2011, p. 8)

1. APRESENTAÇÃO

Produto Educacional produzido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), como requisito para a conclusão do programa. Trata-se de livro eletrônico (e-book) elaborado a partir da análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa que, tem como método a pesquisa-ação.

Este produto foi apresentado e avaliado pelos sujeitos da pesquisa - alunos do Curso Técnico de Ensino Médio Integrado em Agroecologia e as mulheres da Comunidade Quilombola do Muquém. Em sua fase final, deve ser validado pela banca avaliadora da defesa da dissertação, de autoria da mestranda DANIELA VERENA NEVES SANTOS, com orientação do Prof. Dr. NELSON VIEIRA DA SILVA.

Produzido à luz das teorias sociocognitivas e sociais, objetivamos com este produto reforçar as ideias de Lev Vygotsky, Ira Shor e Paulo Freire quando entendem o homem como resultado de um processo histórico e social; fruto das interações entre o mundo natural e outro, valorizando o contexto social como elemento agente de aprendizagem; e, sujeito que pretende a transformação social real por meio do diálogo e do estímulo à criticidade. (BERTRAND, 2001)

O que se pretende com a elaboração do produto é a interação entre os conhecimentos científicos/pedagógicos e os conhecimentos sociais, intrínsecos à vida cotidiana do indivíduo, no âmbito das práticas educativas da educação não-formal em comunidades de remanescentes de quilombos.



2. OS QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS

O conceito de quilombos contemporâneos deriva do processo de (re)construção desses espaços no âmbito das comunidades negras.

Antes considerados nos contextos de fuga e resistência ao sistema escravista, hoje são tomados em razão da manutenção das suas práticas sociais e culturais, sustentadas na autodefinição como remanescentes de quilombos, na certificação e titulação dos territórios.





3. A MULHER QUILOMBOLA



As mulheres negras quilombolas são as co-criadoras da sociedade mundial, juntamente com as mulheres indígenas. No entanto, como bem salientam autores que escrevem sobre elas e sua participação na formação social, suas histórias não aparecem com frequência.

Quando aparecem, são apresentadas no contexto escravista, ressaltando as situações de violências física e emocional que eram submetidas.

É válido pontuarmos sobre a mulher preta na escravidão, mas sob perspectiva positiva de enriquecimento cultural que o foco na violência subtrai. Como bem sinaliza Nascimento (2019, p. 113), "escravidão quer dizer raça, legado de amor da ancestralidade africana".



"A mulher negra [quilombola], desde algumas das nossas mais antigas tradições e culturas, tem seu lugar inscrito em nível de igualdade aos homens, tanto na responsabilidade doméstica como nos domínios do poder político, econômico e cultural.

Na diáspora africana da escravidão, é à fortaleza da mulher africana, ao seu trabalho, sofrimento e martírio que devemos, em primeiro lugar, a sobrevivência de nosso povo." (NASCIMENTO, 2019, p. 102)



Nesse sentido, o protagonismo feminino nas comunidades quilombolas tem-se destacado ao longo dos estudos a respeito de como se organizam, se estruturam e se mantêm num contexto social que, embora impulsionados por uma crescente de consciência social, ainda as invisibilizam.

Nessas pesquisas evidenciou-se o trabalho das mulheres como gestoras dos recursos e princípios familiares, agentes econômicos ativos (produtoras de renda), responsáveis pela transmissão e preservação das tradições e laços de solidariedade nas comunidades. (CONCEIÇÃO, 2017)



4. A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MUQUÉM

ONDE FICA?

A Comunidade Quilombola do Muquém está localizada no Povoado do Muquém, no município de União dos Palmares, numa distância de aproximadamente 6 km do centro da cidade.



POPULAÇÃO

Atualmente o povoado tem 167 famílias, com a população total de 767 quilombolas. O conjunto principal chamado Muquém Novo tem 120 casas feitas pelo governo federal [...]. (SILVA, 2021, p.167)



O PROJETO PÓS ENCHENTE...



A enchente, que ocorreu em 2010, devastou toda a comunidade e municípios vizinhos. Antes localizava-se às margens do Rio Mundaú, conhecido como Nzembo (escrita nossa) pelos quilombolas. Nesse episódio, os quilombolas, para se salvarem, passaram dias em cima de uma jaqueira, esperando por socorro, já que a ponte que liga União dos Palmares à comunidade tinha cedido. As casas do Muquém Novo foram entregues entre os anos de 2012 e 2013. (SILVA, 2021, p. 168)



7. AS MULHERES DO MUQUÉM: TRADIÇÕES

Ela está presente em todo o modo de ser de uma comunidade. Na hierarquia do grupo, na forma como as pessoas se relacionam, nas canções, orações, no corpo que dança, em seus objetos de arte, na roupa, no preparo do alimento... Uma tradição, ainda que não esteja escrita no papel, possui sempre uma materialidade apresentada na complexidade existencial do grupo. (BELO, 2018, p. 72) TUDO É TRADIÇÃO!

ARTESANATO

Única tradição que gera renda para as mulheres. A maioria das artesãs entrevistadas trabalha com peças que tem o barro como principal matéria-prima. Trabalham em todo processo de confecção, desde a retirada do barro às margens do rio, até a queima das peças.



"O barro ela amassa na mão todinho, tira lá no buraco, depois leva pra casa, agoa, agoar é molhar, pa fica molinho. Pisa todinho na mão, machuca pa tirá péda, pa num atapalhar. Aí depois corta [...] tem uma foice, elas corta pra pisar o barro. Pa ficar macio. Ai depois que o barro fica macio ela começa fazê as peça. Far o bolo, aí far as coisa. Aí bota lá no cantinho.



[...] depois do bolo. Que abre ele bem abertinho. Aí ela tira o barro memo, rápa, pa depois embarrear, que é alisar. Aí depois que alisar tudinho bota lá no cantinho que é pra secar, pa depois... Num é na hora não. É cum uns 15 dias, um mês é que ela vai queimar. porque se butar eles mole pode quebrar". (Tania, 2021)