



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC
CAMPUS PAULO FREIRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS - PPGER
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

GILSINETH JOAQUIM SANTOS SILVA

NERVURAS E NEGRURAS QUILOMBOLAS CONSTRUINDO PRETAGOGIAS EM
HELVÉCIA: Um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da
comunidade quilombola de Helvécia

TEIXEIRA DE FREITAS – BA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia
Sistema de Bibliotecas

S586n Silva, Gilsineth Joaquim Santos.
Nervuras e negruras quilombolas: construindo pretagogias em
Helvécia: um estudo sobre as narrativas de professores negros anciões da
comunidade quilombola de Helvécia / Gilsineth Joaquim Santos Silva.
Teixeira de Freitas, 2023.

59 f.

Memorial (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Programa de
Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2023. Orientador:
Prof. Dr. Gean Paulo Gonçalves Santana.

1. Pretagogia. 2. Quilombolas. 3. Helvécia (BA). I. Título. II. Santana,
Gean Paulo Gonçalves.

CDD – 305.89081

Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

GILSINETH JOAQUIM SANTOS SILVA

**NERVURAS E NEGRURAS QUILOMBOLAS CONSTRUINDO PRETAGOGIAS EM
HELVÉCIA: Um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da
comunidade quilombola de Helvécia**

Memorial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, como requisito para obtenção do título de mestra, sob orientação do Prof. Dr. Gean Paulo Gonçalves Santana.

Teixeira de Freitas

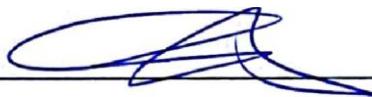
2023

GILSINETH JOAQUIM SANTOS SILVA

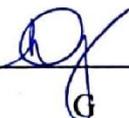
**NERVURAS E NEGRURAS QUILOMBOLAS CONSTRUINDO PRETAGOGIAS EM
HELVÉCIA: Um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da
comunidade quilombola de Helvécia**

Memorial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, como requisito obtenção do título de mestra, sob orientação do Prof. Dr. Gean Paulo Gonçalves Santana.

COMISSÃO AVALIADORA:

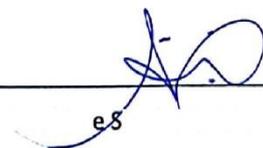


Prof. Dr. Gean Paulo Gonçalves
Santana (Orientador —
UFSB/UNEB)



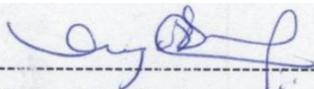
Profª. Dra. Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres

(Membro interno- UFSB)



Profª. Dra. Aline Santos de Brito Nascimento

(Membro externo - UNEB)



Profª Dra. Crysna Bonjardim da Silva Carmo (UNEB)
Membra externa

As coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão.
Mas as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão.

(ANDRADE, 2002, p. 252-253)

AGRADECIMENTOS

Quero expressar a minha profunda gratidão:

Aos homens e mulheres quilombolas de Helvécia, que com os seus saberes enraizados na tradição oral, deixada pelos nossos ancestrais, ajudaram-me no desenvolvimento deste memorial.

À minha filha, Micaele (*in memoriam*), que sempre estará presente em mim, ajudando-me a compreender o ciclo da vida.

À minha filha, Marília Santos Silva, por me presentear com palavras de incentivo e de carinho. Lembro-me, nitidamente, de nossas prosas durante as caminhadas nos fins de tarde. Essas foram tão importantes e tão determinantes para mim. Elas me deram forças para chegar aonde cheguei. Obrigada, filha, pela delicadeza! Por tudo e tanto, gratidão!

Ao meu filho, João Vitor Santos Silva, sempre com gesto de carinho, de afeto, com palavras de encorajamento e cuidado. Gratidão por tudo, meu Toquinho!

Ao meu esposo, Jorge Ferreira da Silva, por compreender a minha ausência em alguns momentos importantes, pela ajuda de sempre e pelo carinho para comigo. Meu muito obrigada!

À minha mãe, Maria de Jesus, minha base maior e minha fortaleza que me dá segurança sempre.

Ao meu pai, Manoel firmo (*in memoriam*), gratidão por tudo.

Ao meu neto, Emanuel, meu xodó, que mesmo nas horas difíceis, deu-me alegria e me inspirou no momento da escrita.

Ao amigo e compadre, Carlos Fidelis, por me convidar a gargalhar das pequenas coisas da vida. Absorvi seus ensinamentos!

Ao primo, professor, Dudu, pela delicadeza e pelos seus importantes alinhavos de sempre. Gratidão por tudo!

Aos meus irmãos e irmãs, por entenderem à minha ausência em momentos que a família se reunia. Além disso, pelas palavras afetuosas e de encorajamento, meu muito obrigada!

À Prof^ª. Ma. Liliane Maria Fernandes Cordeiro Gomes, pela escuta, pelos seus guardanapos de amor, pelo seu importante olhar, pela delicadeza, pelo auxílio, pelo delicioso café. Por tudo, gratidão!

À minha querida, Dra. Varna, pelos maravilhosos encontros de conhecimentos.

À colega coordenadora, Rosana, pelas palavras carinhosas e de força sempre.

Ao meu sobrinho, Ariel João, pelos suportes quando precisei, pela atenção e carinho. Muito obrigada!

Aos meus pares da Escola João Martins Peixoto. Eles compreenderem à minha ausência e me transbordaram de gentilezas.

Ao Prof. Dr. Gean Paulo Gonçalves Santana, meu orientador, por todo direcionamento precioso, pelos ensinamentos, pelo auxílio repleto de delicadeza, pelas palavras afetuosas de força que me possibilitaram construções e reconstruções. Amo-te!

Aos professores e demais colegas do PPGER, pelo compartilhamento de saberes, de aprendizados e pelas possibilidades de construções, desconstruções e reconstruções.

Ao meu querido, Anselmo, pela ajuda, pelo esforço dispensado a mim e pela gentileza para comigo sempre. Gratidão!

À minha querida, Luzia Thais, pelas conversas e pelas palavras carinhosas. Muito obrigada!

A todas as pessoas que têm manifestado cuidados de forma material ou imaterial com os saberes afrodiaspóricos da comunidade.

SILVA. Gilsineth Joaquim Santos. **NERVURAS E NEGRURAS QUILOMBOLAS CONTRUINDO PRETAGOGIAS EM HELVÉCIA: um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da comunidade quilombola de Helvécia.** 2023. 60f. Memorial. (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2023.

RESUMO

As oralituras ancestrais, as ritualidades religiosas e culturais do quilombola de Helvécia, partilhadas nos espaços escolares e não escolares têm sido de fundamental importância para o fortalecimento identitário da comunidade. Por isso, esse memorial apresenta uma descrição do processo de investigação e análise da práxis pedagógica desenvolvida por mestres negros, envolvidos com o processo de aquilombamento, que atuam na escola João Martins Peixoto e as formas de transmissão de saberes dos mais velhos da comunidade que, historicamente, sustentam marcas ancestrais de uma identidade negra diaspórica que originou o livro de memórias intitulado “*Memórias da tradição viva: pretagogias da comunidade quilombola Helvécia – Extremo Sul*”. O diálogo que se deseja estabelecer entre as estratégias de transmissão do conhecimento, sejam as dos mais velhos, sejam as dos professores negros da Escola João Martins Peixoto é por identifica-las como marcas identitárias que ao longo do tempo foram se construindo como pretagogias, ou seja, ensinamentos com a permanência de valores que se conectam a cosmovisão africana, como a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual, a religiosidade e a circularidade (PETITI, 2015), uma pedagogia engajada (hooks, 2013). O Percurso discursivo-metodológico, de cunho qualitativo, utiliza-se da concepção de história oral; também, transita por um recorte auto etnográfico, com o intuito de uma percepção mais profunda sobre a práxis pedagógica dos professores e dos mais velhos da comunidade. Esta pesquisa dialoga com a concepção de pretagogia elaborada por Sandra Haydée Petit; com as teorias da tradição viva e oralidade, segundo (HAMPETÊ-BÁ, 2010); quilombismo em (NASCIMENTO,1998); educação quilombola em (GOMES,2008) e legislação específica.

Palavras-Chave: Pretagogia; Helvécia; Saberes ancestrais; Educação; Identidade quilombola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 “VAI E ESTUDA [...] O ESTUDO É O MAIOR BEM QUE TENHO A LHE OFERECER”	13
2 A PESQUISA: CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS E CAMINHADAS	19
2.1 CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS DA PESQUISA: A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE HELVÉCIA.....	21
2.2 CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS DA PESQUISA: A ESCOLA JOÃO MARTINS PEIXOTO.....	24
2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES NEGROS E ANCIÕES DA COMUNIDADE.....	28
2.4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	34
3 REFLEXÕES NECESSÁRIAS AO TEMA	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A – QUADRO DE PERFIL DOS SUJEITOS NARRADORES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE HELVÉCIA – NOVA VIÇOSA-BA.....	53
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	54

INTRODUÇÃO

Este memorial é um trabalho que não se inicia aqui. Por detrás deste escrito, transporto parte de mim, que também é da minha mãe, do meu pai, avó, avô, bisavó, bisavô dos meus antepassados. No que diz respeito a mim, existem histórias, memórias cheias de marcas que a vida me reservou: andanças, dores, sonhos, crenças, sentimentos como alegrias, medo, tristeza, zelos e afetos. Histórias de uma mulher negra e pesquisadora na comunidade quilombola de Helvécia.

Desse modo, esta narrativa parte dos encontros e reencontros com os meus ancestrais, e isso se deu por meio dos contos contados, dos cantos cantados, dos saberes ensinados, das experiências partilhadas, dos ensinamentos e aprendizados entre mim, elas e eles.

Proponho, neste texto, abordar as expressões que trazem em sua essência parte da história da minha comunidade, ou seja, falas de homens e mulheres negras, suas experiências, suas pronúncias conduzidas pela força vital das palavras, das intenções, dos sentidos e dos significados.

Além disso, procuro descrever e elucidar como os saberes na Escola Municipal João Martins Peixoto se integram e se alinham aos saberes dos mais velhos na Comunidade quilombola de Helvécia, numa perspectiva de espaço e tempo atual. Da mesma maneira, procuro esclarecer a efetivação desses saberes no dia a dia, as ações realizadas, as experiências vivenciadas e os elementos envolvidos na cosmovisão africana, que se apresentam e se expressam como nervuras, as quais sustentam a comunidade de Helvécia.

Partindo disso, a organização deste trabalho é cheia de alinhavos, onde me entrego com o desafio de apresentar variados pedaços de diferentes tamanhos, formas, cores e texturas. Ao me propor falar de questões tão necessárias e tão urgentes na atualidade, como temas relacionais da cosmovisão africana, dentro da tradição oral como: crenças e espiritualidade, saberes e fazeres tradicionais e a circularidade. Trata-se de elementos de luta e de afirmação identitária na comunidade quilombola de Helvécia.

Certa vez, o escritor africano, Hampâté-Bâ (2010, p.168) disse que “Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere”. Nesse caso, a palavra tem poder, tem sentido, tem o seu lugar nesse conjunto de artefatos culturais, existentes na comunidade quilombola de Helvécia, situação que também se aplica em outras comunidades quilombolas. Neste memorial, a fala da minha mãe, do meu pai, da minha avó/avô e dos mais velhos que,

também são minhas, trazidas pelos sujeitos da pesquisa, reverberam o fio condutor para a elaboração deste texto.

Trata-se, portanto, de um memorial tecido com histórias que vieram antes de mim, num coletivo, com a ajuda das palavras de muitos dos nativos da minha comunidade. Emaranhados de relatos como: contos, cantos, hábitos, costumes, saberes e fazeres ancorados na tradição oral. São experiências que, ao longo da história do Brasil, o Estado buscou, incansavelmente, o apagamento da cultura afro diaspóricas, causando rupturas entre seres humanos, autorizando a branquitude a sobrepôr as categorias subalternas, criando “feridas, que não é só minha, mas da nossa gente” Viera (2017).

Percebo, nesta tessitura, que compõe as nervuras e negruras em Helvécia, os contos e cantos, hábitos e costumes, memórias da tradição oral e a necessidade de registrar esses saberes. Estamos vivendo em um contexto em que as informações se diluem em uma velocidade muito intensa, as redes sociais com variados aplicativos atraem a atenção, principalmente, da juventude, e isso ocorre de modo rápido e intenso.

Aos nossos mais velhos e mais velhas, o tempo vai ditando algumas regras que fazem parte do ciclo da vida. Dona Izabel Antônia com 81 anos, uma das sujeitas desta pesquisa, por exemplo, em alguns momentos me atendeu sentada em sua cadeira, em outros momentos, deitada, pois sua condição física e mental exige certos cuidados.

E como estudante e pesquisadora da Universidade Federal do Sul da Bahia, especificamente, do Programa de Pós- Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, pontuo que meu trabalho de conclusão do curso do mestrado, divide-se em um memorial e um produto final. Esse último consiste em um livro de memórias, o qual registra saberes que sustentam a comunidade quilombola de Helvécia. Vale dizer que o produto servirá como um material pedagógico, uma vez que foi desenvolvido dentro da comunidade quilombola para os quilombolas

Este livro de memórias, dispositivo pedagógico, traz em sua narrativa alguns dos múltiplos saberes da tradição oral. São memórias que educam com a sabedoria singular do povo negro da comunidade. Ele foi intitulado “Memória da Tradição Viva: pretagogia da comunidade quilombola Helvécia-Extremo Sul da Bahia”.

Ao escrever a partir da história oral, da escuta sensível, da fala afetuosa com resiliência nas expressões, remeto-me aos momentos de conversas com homens e mulheres na varanda, no quintal, na porta da cozinha sentados em um banquinho de madeira, no segundo andar da Estação Ferroviária de Helvécia, essa que é um patrimônio edificado e a compreendo como o

cartão postal de Helvécia. As conversas também se estenderam para as salas de aula da Escola João Martins Peixoto e nas atividades complementares (ACs).

Nesse mesmo tom, foram as trocas de mensagens pelo aparelho de celular. Para tanto, utilizei o aplicativo *WhatsApp*. Ele foi essencial para marcar encontros, tirar dúvidas que apareceram no momento da transcrição. Vale ressaltar que, mesmo indo a campo, conversando com os sujeitos narradores e colhendo as informações, ainda assim, fiz uso do aplicativo. Através dele, durante toda a escrita deste trabalho, pude manter diálogos com os sujeitos da pesquisa. É importante lembrar que, diante da pandemia de COVID-19, o aparelho celular foi uma ferramenta importante, uma vez que ele quebrou as barreiras do isolamento.

Para o desenvolvimento do Memorial e do produto final, alguns escritores foram selecionados/as como: Abdias Nascimento (1980) com o conceito de quilombismo, Sandra Petit com a concepção da pretagogia (2015 e 2016), Boaventura (2009) com a ecologia de saberes, Nilma Lino Gomes (1996, 2008, 2002, 2017) com educação quilombola, bell hooks (20013) com a pedagogia engajada e Hampatê- Bâ (1982 e 2010) com a tradição viva. Esses comungam, com desdobramentos, de ideias que se aproximam de um cenário pós-colonial e que trazem uma consciência histórica heterogênea e transversal que possibilitam o fortalecimento identitário das categorias subalternas. Além disso, esses referenciais nos ajudam a compreender a importância dos caminhos que não enclausuram saberes, pois educam para a vida.

Este trabalho nasce e é estruturado com reflexões ancoradas nos princípios da cosmovisão africana. Seu primeiro capítulo **“Vai e estuda [...] o estudo é o maior bem que tem a lhe oferecer”**, abordo uma parte da minha caminhada e alguns caminhos que fiz e faço para acessar a educação escolar, numa trajetória cheia de alegrias, encantos e afetos, mas também com frustrações, medo e dor.

Seu segundo movimento, o capítulo **“A pesquisa: Construindo novos caminhos e caminhadas”**, discorro sobre os fios condutores da pesquisa, os objetivos e apresento o espaço de pesquisa com suas nuances que sustentam a tradição oral na comunidade. Abordo ainda os sujeitos narrados, discorrendo sobre o porquê da escolha de cada participante. A partir das narrativas, faço uma reflexão sobre os saberes ancestrais afro-diaspóricos vivos na comunidade, os quais educam crianças, jovens e adultos.

Seu terceiro movimento, o capítulo **“Reflexão Necessária ao Tema”**, apresento os elementos teóricos que fundamentam este trabalho, discutindo práticas pedagógicas que conversam com uma educação engajada com os saberes ancestrais plurais, oriundos da tradição oral, que educa para a vida.

Seu quarto movimento, o capítulo **“O percurso Metodológico da Pesquisa”**, apresento a pesquisa qualitativa e os percursos metodológicos utilizados, atravessados pela História Oral, como instrumentalização necessária para o desenvolvimento deste trabalho.

Seu quinto movimento, apresento o produto final, que é um livro intitulada **“Memórias da tradição viva: pretaologias da comunidade Helvécia-Extremo Sul da Bahia.”** Um material pedagógico entrelaçado pela cosmovisão africana, que será apresentado à comunidade de Helvécia e comunidades do entorno. O material buscar dialogar com proposições pedagógicas, na perspectiva de uma Educação Escolar Quilombola.

Nas considerações finais, reúno algumas práticas de saberes e cuidados dos povos pretos, manifestados e materializados por meio de experiências que exigem conhecimentos específicos da tradição oral na sistematização deste trabalho.

1 “VAI E ESTUDA [...] O ESTUDO É O MAIOR BEM QUE TENHO A LHE OFERECER”

A história de uma vida é sempre um caminho em construção. Nasci na comunidade Rio do Sul, umas das comunidades rurais que compõe o Território de Identidade Extremo Sul¹, certificada como comunidade quilombola em 2005. Esse movimento foi iniciado por um grupo de mulheres de Helvécia, do qual fiz parte como membro fundadora da Associação Quilombola de Helvécia–AQH. Nela, presidi por um período de dois anos.

Sou a quarta filha de sete irmãos, casada, mãe de três filhos: Mikaele, Marília e João Vitor. A primeira, aos nove anos de idade, encantou-se. Hoje reside na eternidade, e nessa construção vou me inscrevendo no mundo com a minha história.

Sou Licenciada em Pedagogia e História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Estou na educação desde 1995. Já atuei como professora, diretora e coordenadora. Como docente, atuei na Creche Emília Sulz e, atualmente, na Escola João Martins Peixoto, com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 2007, fui aprovada no concurso público, atuando como coordenadora pedagógica.

Minha trajetória educacional se constitui de muitos episódios, inicialmente, reporto-me à dificuldade de acesso à escola. Residindo na Comunidade do Rio do Sul, majoritariamente negra, a oito quilômetros de Helvécia, que a época não possuía escola. Além disso, não havia transporte. Era necessário realizar o deslocamento a pé, tanto nos dias ensolarados, quanto nos chuvosos. Essa realidade, por mim vivenciada, era a mesma de todas as crianças negras, que faziam essa travessia em busca dos saberes escolares.

Nessa trajetória, eu lutava com encantamento e endeusamento, ainda não tinha entendimento para compreender que a sistematização da proposta curricular educacional, especificamente no Brasil, sempre fora pensada para os que veem o mundo por um único ângulo.

Ao sair de casa, minha mãe falava dos cuidados necessários no percurso e, sobretudo, dizia: “vai, estuda direitinho e obedeça a professora, pois o estudo é o maior bem que tenho a lhe oferecer”. A importância dada ao conhecimento estava impressa naquelas palavras que

¹ O território emerge a partir das relações sociais, relações que não são neutras ou livres de tensões e conflitos, o que nos leva a afirmar que tal emergência é produto de relações do poder exercidas em vários níveis da cadeia social. A identidade é um elemento de caráter do território, relacionando-a com suas origens, com os modos de ocupação do espaço, com o contexto social construído e com um futuro mais solidário e interdependente. É considerado um fator de aglutinação, que reconhece e valoriza a diversidade, facilita a mediação de interesses, contribui para a coesão de princípios e para a convergência (BAHIA, 2013, P. 11).

chegavam a mim de forma potente e, como força vital, conduziram-me como um sopro de vida para aquela realidade e para tantas outras nessa minha existência. Nisso, forjei uma paixão pela educação. Educação esta, que assentada em uma mentalidade monorracional, é contrária ao pluriversalismo, é um modo investido há séculos pela tríade raça/igreja/estado-nação, tem cara e cor definidas (JÚNIOR, 2017, p.109).

Havia uma sacralidade na fala da minha mãe. Não ao acaso, Hampatê-Bâ (1982), referindo-se ao caráter sagrado da fala, diz que se trata de uma força vital, porque gera movimento, vida e ação.

Não tenho dúvidas de que as palavras sagradas de minha mãe se fizeram caminho comigo, ajudando-me a ser quem eu sou. E, partindo deste texto, “vai e estuda[...] o estudo é o maior bem que tenho a lhe oferecer”, fui me inscrevendo, inventando, (re) inventando, tecendo minha história, fortalecendo minha identidade e construindo outros textos individuais e coletivos. “Nossas histórias individuais encontram reconhecimento umas nas outras. Nós nos vemos, nos sabemos e nos ouvimos” (VIEIRA, 2017, p. 100).

E assim, vou caminhando no mundo, com as força das palavras, dos saberes, das experiências das pessoas que vieram antes de mim, das pessoas que vieram comigo e das pessoas que virão depois de mim.

Os primeiros anos na escola pública, em Helvécia, especificamente, as experiências ocasionadas no período do fundamental I, ainda hoje me causam assombros. Recordo os xingamentos e chicoteadas que os corpos negros, sobretudo, os que estavam na primeira série recebiam da professora. Para Júnior (2017), esse modelo de educação é invocado e encarnado como operação de transgressão dos parâmetros da colonialidade.

Vale dizer que, em sua maioria, o grupo de professores da escola era composta por professores leigos. Neles, assim como nos demais, hoje refletindo sobre as cenas que ainda compõem as minhas memórias, percebo o peso do imaginário e dos valores racistas impressos em seus atos e, como pontua Gomes (1996), o efeito dessa *práxis* pedagógica nos corpos negros.

Outra lembrança marcante daquele período está relacionada à disciplina de Educação Artística, as aulas aconteciam sempre às sextas-feiras. Lamentavelmente, os alunos negros eram menosprezados pela professora (de pele clara), mas, em Helvécia, era considerada branca. Ela usava dessa condição para humilhar as crianças não brancas.

Na realização de alguma atividade que envolvia desenho, ouvíamos falas de desprezo: “nem para desenhar você presta”. Esse episódio marcou a minha 4ª série do Ensino Fundamental I, e hoje sei que meus desenhos nunca foram avaliados em sua condição criativa.

Nessa trilogia, definida pela raça/ igreja/ estado-nação, as armaduras ocidentais funcionavam como fator de impedimento para os subalternos, principalmente, com práticas pedagógicas que não condiziam com a minha realidade. Júnior (2017, p.108) afirma que em contextos como o descrito acima, a pedagogia não é vista e nem compreendida como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos.

Essas situações marcaram a minha vida escolar, assim como de muitas outras crianças negras, pobres, da zona rural e, não arbitrário, das zonas urbanas. Os processos de exclusão racial impressos pela colonialidade na sociedade corporificaram de tal forma que o comportamento da professora configurava como um ato normal. O prestígio dado aos alunos brancos reforçava ainda mais o racismo institucional. Era comum ouvir falas direcionadas a mim: “eu tirei dez e você tirou quanto? O meu desenho ficou bonito, certinho e o seu? Onde você errou? Na próxima semana vou tirar dez novamente, será que você vai conseguir?” Na sala de aula, era reforçada a ideia de que o bom e o melhor pertenciam ao branco.

Diante dessa cena, por mim vivenciada, mas que espelha a realidade de muitas crianças negras, é importante refletir que,

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1986, p. 69).

Esses fatos levaram-me a questionar o porquê dessa situação vivenciada por mim, mesmo que ainda não entendesse as ciladas orquestradas pela elite no processo de engessamento para a manutenção do seu *status quo*. Acredito que esse indagar não era uma exclusividade minha, mas de tantos outros que vivenciaram as experiências relativas às questões racistas. E, no confronto cotidiano com essa realidade, a medida “em que eu fui tornando íntimo[a] do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na leitura que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (FREIRE, 1992, p. 15).

Com isso, compreendi que a educação era o caminho necessário para superação das diferenças sociais, políticas e econômicas. Comecei, no pouco tempo que dispunha, após longas caminhadas diárias, entre idas e vindas à escola, a estudar em casa. Fazia questão de reforçar o que era aprendido na escola. Precisava aprimorar o meu conhecimento, e esse passou a ser o meu objetivo principal.

Amarrada nesse primeiro texto, “vai e estuda[...] o estudo é o maior bem que tenho a lhe oferecer”, evidencio a minha busca e os desafios intensos pela educação sistemática.

Ao sair de casa, ainda pela madrugada, um dos meus maiores medos era passar pela Taboca. Taboca é uma baixada cercada por morros com ladeiras bem acentuadas e longas. Essa fica nas terras do senhor Quete (*in memoriam*). Ao começar a descer a ladeira, tanto indo como vindo, o meu coração batia com mais intensidade, minhas mãos ficavam frias. Temia os bois de Quete, que ficavam na Taboca. Lá, havia um pasto enorme com dezenas de bovinos.

Certo dia, meu irmão, Jailsom (Dega), e eu tivemos que mudar o percurso. Ao nos depararmos, no meio do caminho, com uma vaca que havia dado cria, imediatamente, fundamos no mato e saímos bem longe de onde ela estava. Nossa sorte foi que estávamos vestindo calças compridas, mas os nossos braços ficaram relampados e ardendo das galhas dos matos.

Tudo isso ocorreu para que pudéssemos acessar o “bem maior” e enfrentarmos dispositivos com repertórios e práticas produzidos e disseminados pelo pensamento colonial e que não condiziam com a nossa realidade.

Era comum, na escola, ouvir dizer que alunos que não obedeciam aos professores seriam expulsos ou ficariam de suspensão por alguns dias. Essa fala não estava só na escola, pois ela tinha força em minha casa. Hora e outra, ouvia dizer que a professora era a segunda mãe. Hoje, compreendo a preocupação da minha mãe em relação aos mecanismos usados pela classe dominante, quando dizia “obedeça ao professor”.

Certamente, as condições em que ela fora submetida na infância, como doméstica e ao cursar a 2ª série, tão somente, entendia que para continuar naquele espaço e obter outras formas de linguagem precisava se submeter àqueles ensinamentos. Do seu jeito sábia, não tenho dúvidas que entendia das manobras utilizadas pelos ditos possuidores dos saberes. Então, acredito que resistir foi sempre uma forma de persistir e existir. São falas respingadas de queloides da vida provocada pelos coloniais.

Por levar adiante o meu objetivo, ainda nas séries iniciais do ensino fundamental, comecei a ganhar destaque na turma por meio de boas notas. Não demorou e uma nova professora branca surgiu. Ela era de Minas Gerais, casada com o filho de um renomado advogado, pertencia à família que dera o nome à Escola João Martins Peixoto. A família possuía uma casa e terras em Helvécia.

Voltando a professora, ela era loira e de olhos claros. Ao chegar à comunidade, logo foi contratada pelo Estado para dar aula. Particularmente, gostava de estudar com ela. E, devido ao meu desempenho escolar, avaliada através de nota, comecei a ganhar presentes dessa

professora. Na minha inocência de criança, recebia com alegria os presentes, ainda não compreendia os mecanismos sutis que tem “[...] permitido a supremacia branca manter a exploração do negro” [...] (ABDIAS, 1980, p. 229).

No gesto da professa, havia uma estratégia para iludir a minha mãe. O convite não tardou. Ainda me lembro com muita clareza quando ela disse “será que sua mãe deixa você morar comigo”?

Chegando em casa, logo fui falar com a minha mãe o que a professora havia sugerido. A resposta dela foi imediata, sem perguntas, sem questionamentos e sem explicações, “NÃO!” Essa palavra me fez entender que sobre aquele assunto, não tinha mais conversa. Ela que, desde criança, fora escravizada em casa de família, sabia perfeitamente das intenções dessa professora. Sabia também que a educação escolar era a engrenagem que possibilitaria a mim abrir novos caminhos para uma vida mais digna.

Também, rememoro que o Ensino Médio ofertado em Posto da Mata, distrito de Nova Viçosa, local de acesso mais próximo à Helvécia, era o magistério. As aulas ocorriam no turno noturno. As viagens diárias voltavam a fazer parte da minha vida escolar. A distância entre Helvécia e Posto da Mata é de vinte e três quilômetros (23 km). Um trajeto feito com o ônibus escolar. O número de alunos que estudava em Posto da Mata, no mesmo turno, era superior às poltronas do ônibus. Assim, a corrida para chegar primeiro e garantir um lugar para se sentar era um esforço diário. Uma corrida diária, como tantas outras enfrentadas por nós negros nesse modelo de sociedade excludente.

Do ônibus escolar, guardo na memória a dança que o mesmo realizava em meio aos buracos na BR-418. Tanto nos dias de chuva, como nos de sol, o percurso era difícil. Nos dias de sol, sofriamos com a poeira que tomava por completo o espaço interno do ônibus, pois as janelas do mesmo não existiam. Quando passavam as carretas cheias de madeiras de eucaliptos ou qualquer outro carro grande, por alguns minutos, sentíamos dificuldades para respirar por conta do volume da poeira. Nos dias de chuva, não era diferente, ao invés da poeira, éramos incomodados com o volume de lama que entrava pelas janelas, quando o ônibus passava por carretas ou carros grandes.

Esses movimentos compõem a minha caminhada, saindo de casa no Rio do Sul em direção a Helvécia. Isso se deu até o fim do ensino básico, em nome do “bem maior”. As palavras de minha mãe, contudo, foram importantes para concluir esse percurso em busca do saber escolar.

Ainda nesse período, fui contratada pela prefeitura Municipal de Nova Viçosa para trabalhar como professora do fundamental 1, antigo (primário). A insegurança e o medo invadiam o meu pensamento por entender que estava diante de uma situação que exigiria estudo e busca por conhecimento.

Assim, comecei a estudar para prestar o vestibular da UNEB. Por duas vezes, não logrei êxito. Na terceira tentativa, fui aprovada. Com os estudos, fui aprovada no concurso público, momento comemorado com intensidade e muita alegria. Sabia da responsabilidade que a profissão exigia, por entender a dimensão sociocultural, econômica e política que compõem a escola. A esse respeito, Gomes (1986) destaca:

A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar (GOMES, 1986, p. 68).

A prática pedagógica precisa ser elemento de reflexão constante no espaço escolar. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida dos sujeitos que a compõem (GOMES, 1986). Logo, se faz necessário pensar esse espaço como um lugar de possibilidades, de afirmação identitária, de luta, resistência e que estabeleça diálogo com outros educadores sociais importantes aos conhecimentos produzidos.

Essas reflexões corroboram com o meu entendimento sobre a práxis pedagógica necessária ao espaço escolar. Esse que na comunidade quilombola de Helvécia é entendido como lugar de reivindicações, cujos atores do processo de ensino-aprendizagem, antes silenciados, ao se assumirem como sujeitos de direito e pelo movimento do processo de aquilombar-se, dinamizam processos de inclusão, cuja práxis pedagógica busca estabelecer diálogos com as narrativas, práticas e saberes da comunidade, de modo a promover uma educação para as relações étnicos raciais.

Pouco a pouco esse refletir corporificou-se em tema para o projeto de pesquisa, com o qual ingressei no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Racial- PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Entrar no curso de Pós-graduação foi mais um desafio. Primeiro que estávamos em tempo de pandemia. Nesse cenário, o número de pessoas contaminadas pelo vírus da COVID-19 era assustador. O mês de abril de 2021, foi um dos meses mais letais com 82.266 óbitos de pessoas vítimas do Corona Vírus no país, segundo o Jornal CNN exibido em 30/04/2021. Outra situação que incomodou bastante, foi a “prisão domiciliar”. As intermináveis quarentenas, sem

poder ter contato com pessoas. Condição que mexeu com o psicológico das pessoas, principalmente, para às que perderam seus entes queridos. O mundo estava passando por um momento de sofrimento, tristeza e dor. Todos fomos afetados diretamente.

O segundo desafio foi a condição imposta pela pandemia, pois diante de tantas andanças para acessar a educação escolar, com caminhadas que exigiam de mim um esforço físico diário para completar o percurso de ida e vinda à escola, passei a estudar prostrada em uma cadeira com olhos e ouvidos atentos à aula de cada professor/a nos componentes de matrícula.

Essa circunstância social colocada pelo vírus da COVID-19 e o esforço para cursar o mestrado, assumiram um formato completamente diferente dos que já vivenciei. Ao invés das caminhadas e do enfrentamento caótico do trânsito para estar no espaço físico da universidade, a trajetória passou a ser com ranhuras psicológicas, físicas, com presença na ausência, com aulas online. O certo é que, como forma de acesso às aulas, ficávamos quatro horas em frente a uma tela de celular ou *notebook*.

O novo modelo me causava cansaço, dor de cabeça e um desconforto provocado pelo uso excessivo dos músculos, dos olhos fixados nas telas dos eletrônicos. Foi nessa caminhada/sentada, na poltrona de meu lar, que fui construindo saberes acessados pela universidade.

Nessa conjuntura, diante de tantas dificuldades, a comunidade de Helvécia poderá ter a primeira mulher mestra.

2 A PESQUISA: CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS E CAMINHADAS

Como educadora, na única escola que atende a modalidade Educação Escolar Quilombola nas etapas da educação infantil, anos iniciais e finais do fundamental I, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno, e, diante das inquietações, sobretudo, considerando o período da aprovação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio oficiais e particulares, o reconhecimento de Helvécia como comunidade quilombola (2005), a Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Nº 8/ de 20 de novembro de 2012, que normatiza as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola Nacional no Brasil, senti que era preciso refletir, pesquisar, descrever e analisar as nervuras e negruras quilombolas da

comunidade de Helvécia, presentes nas práticas dos mais velhos e dos professores negros que atuam na Escola Municipal João Martins Peixoto, importantes ao movimento *aquilombar-se*, cuja práxis pedagógica sustentam os princípios por uma educação quilombola.

A compreensão dos espaços educativos e sua dinâmica na perspectiva de uma educação quilombola é necessária para que professores, alunos e pessoas externas à comunidade escolar não percam de vista a percepção dos seus valores e das suas histórias como importantes contribuições à história da humanidade, contrapondo o racismo institucional e estrutural.

Nisso, senti que era importante descrever a realidade político-pedagógica desenvolvida por professores negros que assumiram a proposição identitária de aquilombar em sua práxis pedagógica, mediante o reconhecimento da comunidade, assim como a práxis pedagógica dos mais velhos da comunidade que, historicamente, sustentaram marcas ancestrais de uma identidade negra diaspórica.

O diálogo que se deseja estabelecer entre as estratégias de transmissão do conhecimento, seja pelos mais velhos, seja pelos professores negros da Escola João Martins Peixoto é por identificá-las como nervuras-negruras que, ao longo do tempo, foram se construindo como pretagogias, ou seja, a permanência de valores que se conectam à cosmovisão africana, como a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual, a religiosidade e a circularidade (PETITI, 2015), não obstante, uma pedagogia engajada (hooks, 2013).

Objetivamente, esse estudo pretende investigar e analisar pretagogias dos mais velhos que ensinam, em vários momentos da vida, na comunidade de Helvécia, que se alinham e se integram a conhecimentos e aos metes do saber na escola João Martins Peixoto.

Especificamente, (i) investigar, descrever e analisar quais estratégias utilizadas pelos mestres negros que atuam no fundamental I na Escola Municipal João Martins Peixoto, que na sua prática pedagógica integram aos saberes da comunidade em acordo com a lei 11.645/2008; (ii) investigar, descrever e analisar a percepção dos professores negros sobre a importância dos saberes ancestrais quilombolas e qual o papel que essa referência desempenha em suas práticas pedagógicas na Escola Municipal João Martins Peixoto (iii) investigar, descrever e analisar as estratégias utilizadas pelos mais velhos para transmitir o conhecimento ancestral; (iv) estabelecer um diálogo entre os saberes docentes com os dos mais velhos, compreendendo-os como pretagogias da comunidade educativa de Helvécia, através de perguntas semiestruturadas de forma individual, respeitando os procedimentos estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde (OSM) e, (v) compor um livro de narrativas orais da comunidade de Helvécia.

2.1 CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS DA PESQUISA: A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE HELVÉCIA

Helvécia é um distrito do município de Nova Viçosa, do Território de Identidade Extremo Sul da Bahia, uma comunidade cujos perfis, traços e costumes explicitam ancestralidades afro-diaspóricas, que nutrem a luta pela preservação do patrimônio material e imaterial impressos nos corpos, nas memórias e nos rituais.

O distrito de Helvécia, em 2005, através do Registro no Livro de Cadastro Geral nº. 02 – Registro 129 – Fl. 34, em 02/03/2005 – Publicada no Diário Oficial da União em 19/04/2005, Seção 1, nº. 74 – Folha 03, foi reconhecido como quilombo (SANTANA, 2008). O início do processo de reconhecimento se deu com um grupo de professoras, do qual fiz parte. Esse grupo passou a refletir sobre as condições sócio históricas da comunidade, ao tomarem conhecimento do decreto 4.887/2003, que “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias²” (BRASIL, 2003).

Os motivos norteadores dessa ação promovida pelo grupo de professoras negras. Como já mencionado, integro-me ao conjunto como professora e mulher preta da comunidade, foram os desafios e problemas vivenciados pela comunidade. Esses que se inserem no campo da educação, da saúde, do emprego e das várias formas de violências em que negras e negros se submetiam nas dimensões sociais, culturais, econômica e política.

Outra forma de violência sofrida por nós, moradores de Helvécia, é o “encurralamento” oriundo da monocultura do eucalipto, o qual sufoca o nosso direito de ir e vir, ou seja, proibindo-nos de transitar pelos espaços de propriedade das empresas de agronegócio, cujas placas *proibindo pescar e caçar* se multiplicavam (SANTANA, 2008).

O movimento, mesmo pequeno, ganhou força, principalmente, nos fins de semana quando nos reuníamos, em uma sala de aula, na Escola João Martins, com a intencionalidade de fortalecer os debates sobre os significados do ser quilombo/quilombolas. A partir desses encontros, elaboramos o documento de autonominação quilombola, o qual foi encaminhado à Fundação Cultural Palmares.

² Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília, 1988.

Em Helvécia, muitas manifestações culturais e religiosas atravessam gerações e, se firmam como “tradição viva” (HAMPATÊ-BA, 2010), cujas memórias e performances remetem a uma ancestralidade africana e afro-brasileira.

Destacam-se a dança bate-barriga, o embarreiro, o ensinamento através de contos orais e cantos-poemas, os festejos a São Sebastião e Nossa Senhora da Piedade, que é a padroeira da comunidade. Também, as liturgias pelos mortos, fechando o ciclo de um ano, sendo as celebrações de corpo presente, após sete dias, um mês, seis meses e as de um ano. Nessa última, sempre acompanhada do ofício de Nossa Senhora e suas incelências³.

Ao término das litanias, o espaço é tomado com grandes tachos de comidas e danças que podem ser o Samba de viola ou Bate-barriga, conforme o pedido do morto em vida (SANTANA, 2020).

Como descreve Santana (2020), os espaços vivos de memórias e de movimentos culturais e religiosos ritualizam e reatualizam as memórias do tempo vivido e contado por mim, pelos meus pais, avós, bisavós, tataravós e tantos outros descendentes africanos que não se encontram corporificado, mas que corporificam através de saberes, ensinamentos deixados por eles, por isso, como parte dessa realidade afrodescendente identifico que esse jeito de ser, viver e transmitir, na comunidade quilombola de Helvécia, desenha um percurso discursivo metodológico entre gerações como uma “pretagogia” (PETIT, 2015).

Como negra, moradora e professora-coordenadora da Escola João Martins Peixoto, imersa na realidade sociocultural de Helvécia e na experiência do processo de reconhecimento da comunidade, tenho refletido sobre três nervuras, que denomino de fios condutores/questões norteadoras da pesquisa, em relação aos espaços educativos na comunidade.

Melhor dizendo, como a escola João Martins Peixoto tem contribuído para a manutenção e ressignificação das manifestações culturais da comunidade, de que forma os costumes da comunidade podem contribuir para o fazer pedagógico no espaço escolar e como a educação escolar pode dialogar com outros espaços de educação não escolar.

O pertencimento identitário quilombola, a manutenção dos corpos-danças afro ancestrais, da tradição oral e das contribuições do legado africano e afro-brasileiro, como símbolo de preservação cultural da história dos nossos mais velhos e mais velhas, como elementos de resistência, de luta e de afirmação contrapõem as narrativas cristalizadas

³ É um tipo de canto fúnebre de matriz popular, vastamente difundido no interior do Brasil e entoado junto aos moribundos e defuntos. (SANTANA, 2020)

eurocêntrica, que por muito tempo fez investidas no que diz respeito ao apagamento e exclusão da história do povo negro.

Essas nervuras e negruras são importantes aos processos educativos, pois, em Helvécia, apropriando-me do discurso de Padilha (2007), citado por Santana (2020, p.72), praticá-las “foi mais que uma arte: foi um grito de resistência e uma forma de autopreservação dos referenciais autóctones, ante a esmagadora força do colonialismo”.

Enquanto mulher preta e educadora, sinto-me orgulhosa de ter encabeçado a luta com meus pares. Luta que abarcou o mesmo propósito. De “mãos dadas” resistimos e ainda caminhamos na contramão das violências sociocultural, ambiental e política que, especificamente, nos sufocam dia e noite. O nosso grito ao pedirmos o reconhecimento de Helvécia como comunidade remanescente quilombola e ao criarmos uma Associação Quilombola, a qual foi presidida, primeiramente, por mim, foi um grito de coragem.

É preciso dizer “não!” ao apagamento da nossa história; dizer não às diversas formas de violências sofridas por nós negros e negras nesse país; dizer não ao racismo institucional e estrutural e trazer para o centro da comunidade de Helvécia e, respectivamente, para o espaço educacional discussões que abordem sobre a nossa gente, o nosso povo e que vá de contra as narrativas defendidas pelos colonizadores.

Trazer para as discussões em Helvécia os elementos que compõem as nervuras e negruras para o centro foi também um ato de bravura, visto que, fora um coletivo nascido e liderado por um grupo de mulheres pretas. Esse coletivo convoca a comunidade a trilhar um caminho epistemológico desafiador, com diálogo horizontal e nos convida a resistir às formas de dominação imposta pela modernidade e sustentado pelo Estado brasileiro com princípios e atitudes que menosprezam saberes, valores oriundos da cultura afro-brasileira e a história africana.

Cabe ressaltar que temas relacionados à história, cultura, memória dos africanos e afro-brasileiros tardou em ganhar visibilidade, porque não tinha lugar para essa história nos livros didáticos, nos currículos escolares. Ao descrever o meu percurso escolar, apresento elementos que validam essa realidade, apropriando-me de Santana (2020, p. 39), fica evidente que “os pretos e os mestiços tiveram menor acesso à escolarização, sofrendo mais fortemente o efeito das desigualdades regionais e da inexistência de políticas nacionais equalizadoras na área da educação”.

2.2 CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS DA PESQUISA: A ESCOLA JOÃO MARTINS PEIXOTO

A escola precisa continuamente refletir e problematizar sobre o seu quadro físico e humano, a formação continuada dos profissionais que nela atuam, o calendário escolar adequado às particularidades locais, alimentação escolar, entre outras realidades que é as práxis que possibilitem um diálogo com a comunidade que nela se insere e que, também, a constitui. E, no caso de Helvécia, sobre processos metodológicos que fundamentem a educação quilombola de qualidade.

Em Helvécia, a escola João Martins Peixoto, localizada na Rua do Mercado, sem número, está ao lado da quadra poliesportiva e da biblioteca. A escola recebe crianças de Helvécia e das comunidades circunvizinhas, Iltim, Ribeirão e do povoado de Dona Maria. Em 12 de fevereiro de 1982, a escola obteve sua publicação no Diário Oficial, regulamentando seu funcionamento pela portaria nº 2.115, diário oficial 12\02\82. O nome é em homenagem a um político influente, branco.

O quadro de funcionários é composto por direção, vice-direção, três coordenadores pedagógicos, duas secretárias, um inspetor de aluno, porteiro, guarda noturno, cozinheiras e zeladoras que atendem às necessidades da escola. O espaço físico está passando por reformas. Atualmente, é composto por onze salas de aulas, uma sala conjunta onde funciona a direção e a secretaria, cozinha, uma sala para guardar livros didáticos, sala dos professores, sala de vídeo, dois banheiros para alunos, um banheiro para funcionários, um refeitório, sala de coordenação, duas salas para depósitos.

Todos esses espaços estão dispostos em três pavimentos. Com a reforma, haverá mudança na secretaria, na sala da direção e no refeitório. Isso, de acordo com o projeto apresentado pela prefeitura local.

As Atividades Complementares (ACs) acontecem semanalmente com a presença das coordenadoras pedagógicas. Esses encontros são oportunidades de diálogos sobre a práxis. O AC acontece por segmento e com a presença de um coordenador pedagógico, o qual se reúne com os professores, em locais diferentes.

Sempre atuei como coordenadora pedagógica em dois segmentos, na Educação Infantil e Fundamental I, atualmente, estou coordenando a Educação Infantil e mais duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Antes do reconhecimento, os professores da comunidade, mesmo que licenciados, dificilmente eram inseridos no quadro de professores da Escola João Martins. Professores negros que atuavam na educação em Helvécia eram os que haviam passado em concurso público municipal, processo pelo qual eu passei.

Na época do concurso, foram abertas mais de 300 vagas no município, mas não foram dispostas às localidades para o preenchimento dos cargos. Tomamos posse desse espaço de poder. Com o passar dos anos, novas vagas foram surgindo na escola, concursos foram abertos, editais que traziam as vagas por localidades no município.

Com isso, muitos dos profissionais negros que passavam pelo processo de concurso público não conseguiam pontuações suficiente para ocupar as vagas abertas. Sendo assim, para essas vagas, quase sempre a Secretaria de Educação do Município de Nova Viçosa contratava professores de fora do distrito para assumirem as vagas.

Outra situação desagradável, era a de ter como diretora escolar pessoas de outro lugar do município, sendo que muitos profissionais da escola, que residiam na comunidade, não eram convidados para o cargo.

O reconhecimento de Helvécia como comunidade quilombola mudou completamente o curso da educação escolar na comunidade. Com ele, os filhos da comunidade começaram a assumir funções dentro da escola. Os concursos, mesmo que por localidades, professores e coordenadores conseguiam pontuações para ocupar as vagas em aberto, situação que, antes do reconhecimento, esses cargos ficavam em aberto, pois as vagas já estavam marcadas, ou seja, existiam donos certos para ocuparem.

Ocupar cargos de coordenação pedagógica e direção escolar, foi um marco importante, pois essas pessoas conheciam a realidade de cada estudante. Atualmente, o quadro de funcionário é de 45 profissionais graduados e efetivos. Destes, apenas 05 profissionais moram em outros municípios em função do edital que oportunizou a inscrição de pessoas de outros lugares.

Mesmo que exista uma dinâmica pedagógica desenvolvida pelos professores na escola, o calendário escolar ainda é proposição da Secretaria de Educação do Município, que não se adequa as nossas peculiaridades, indo contra a descrição da Resolução nº08/2012. Ainda não há uma ampla discussão na escola para que se conteste a recepção do calendário elaborado pela Secretaria de Educação do Município. A alimentação, também obedece ao cardápio da rede municipal.

A Escola João Martins Peixoto é um polo sócio integrador na comunidade. É vista e sentida pela comunidade como um elemento de apoio. É comum pessoas da comunidade irem à escola pedir aconselhamento de causas diversas, ajuda com documentos para digitar, acessar à internet, solicitar ajuda quando está passando por problemas de saúde, entre outras situações. Quando diretora, pude perceber com mais veemência a representatividade desta instituição para Helvécia.

Certo dia, ao anoitecer, um pai me procurou para buscar orientação sobre um problema em sua casa envolvendo seu filho, aluno da escola, e uma menina que também era aluna da escola. Como ambos eram menores de idade, o pai entendeu que a escola, na pessoa da diretora, poderia orientá-lo aos passos daquele feito. Passagem que demonstra confiança na instituição e envolvimento com o meio em que está inserida. Isso é sinônimo de um currículo cultural vivo, ou seja, circunstâncias nessas dimensões é que faz com que cada escola seja única.

Vale dizer que quando solicitada pela comunidade para realizar eventos nos fins de semana, a direção sempre apoiou, liberando o espaço. A escola buscar cumprir a função social integradora.

A Escola João Martins Peixoto é possuidora de uma biblioteca e uma quadra esportiva. Esses espaços também atendem àqueles que não estão matriculadas na instituição, ambos se localizam em frente ao prédio da escola. A quadra é um espaço utilizado pelos alunos e professores, principalmente, nas aulas de Educação Física e nas mostras de cunho científico e cultural.

Em 2009, esse espaço foi reformado pela Secretaria Municipal de Educação que o nomeou de Centro Municipal Poliesportivo João Martins Peixoto. Antes da reforma, era um espaço simples, feito de alvenaria, com piso grosso, sem pintura, sem muro e sem cadeado, muito frequentado por todos os moradores da comunidade. Era o ponto de encontro de crianças, jovens e adultos. Localizada em frente à escola, a mesma não fora construída como um espaço pertencente à escola.

Contudo, ao ser reformada, passou a pertencer à escola. Muros altos foram erguidos, ganhou cobertura padronizada, igual a das quadras da rede municipal. Ergueram uma faixa enorme com a seguinte escrita: Centro Municipal Poliesportivo Escola João Martins Peixoto. A construção antiga, feita para atender a garotada, passou a ser um espaço de disputa na comunidade.

Dessa nova realidade e entendimento político-pedagógico, conflitos foram e são gerados constantemente. De um lado, professores com alunos/as na aula prática do componente de educação física; do outro, jovens de comunidades desejosos para fazerem uso do espaço.

Bem próxima à quadra, encontra-se à biblioteca. Ela fica a poucos metros da escola. Nela, há um espaço que segue a padronização de uma biblioteca referente à organização dos acervos. Sua infraestrutura proporciona um espaço bem ventilado, com móveis que atendem à realidade da comunidade. É um espaço acolhedor, com ala específica para o público infantil. Essa biblioteca não é da escola, e sim da comunidade, porém, é usada por alunos/as e professores/as em suas pesquisas. Isso democratiza o conhecimento.

A biblioteca leva o nome de Ana Alvine Rabenhofer Nunes. Essa que não tem nenhuma ligação com a história da comunidade. Ana Alvine Rebenhofer Nunes, é uma homenagem feita à mãe do senhor Walter Lídio, à época, presidente da antiga empresa, Aracruz Celulose. Como obra social à comunidade, a empresa reformou e ampliou um espaço já existente, um antigo posto de saúde, transformando-o em uma biblioteca.

Ao término da obra, a placa com o nome dessa senhora foi fixada no lado exterior da biblioteca. Em relação a isso, não houve nenhuma consulta à comunidade. Ações como essa denotam traços da colonialidade que, desde a sua implantação, não cessou de criar estratégias que invisibilizam os povos afro-brasileiros, suas histórias e suas culturas.

Essa ação ocorrida com a placa e tantas outras são estratégias promovidas por um pensamento colonial. Manobra que é vista e sentida por aqueles que realmente são comprometidos com a luta, com o fortalecimento identitário e engajados com o processo de resistir às estratégias impostas pela via da modernidade. Via que é compreendida como um desastre para os povos marginalizados.

Vale pontuar que o acontecido na biblioteca em Helvécia contou com o apoio da Associação Quilombola de Helvécia AQH, e isso causou um desconforto com o coletivo feminino na comunidade. O ocorrido foi de contra a um dos objetivos da AQH, pois ela foi criada com o propósito de lutar contra as mazelas vivenciadas com a chegada da monocultura do eucalipto, que, de maneira desordenada e intencional, por parte dos fazendeiros, estavam nos sufocando nas dimensões sociais, culturais, econômica e ambiental.

Desse modo, na comunidade, alinhar-se às estratégias da empresa Aracruz não fazia parte dos nossos objetivos. O estatuto da AQH narra de forma clara que a luta deve ser em favor da comunidade, das causas pelas quais estávamos sendo afetados diariamente. As nossas manifestações culturais, a agricultura familiar, nossos rios, lagos e nascentes sofrem danos irreparáveis com as grandes plantações de eucalipto.

E é justamente contra aos diversos tipos de agressões sofridas por nós, moradores, que nos unimos para dizermos não aos desmandos dessa empresa na comunidade e em seu entorno. Com a chegada desse macro empreendimento, nosso território de identidade passou a sentir as dores ambientais, sociais, culturais, políticas e econômicas

Nesse entendimento, qualquer movimento social comprometido com a causa dos negros e das negras deve ter uma postura de enfrentamento, de ousadia contra toda e qualquer sistematização colocada de forma vertical, pois no contexto de uma sociedade conservadora e capitalista como a do Brasil, é preciso lutar e resistir.

Assim, romantizar a relação é colocar em xeque o fortalecimento indenitário e enfraquecer a potência do grupo, do coletivo e das causas defendida pelos grupos étnicos, ao mesmo tempo, isso distancia a emancipação social.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES NEGROS E ANCIÕES DA COMUNIDADE

Considero importante descrever quem são os professores, sujeitos anciões e compositores dessa pesquisa, pois, mesmo diante de um calendário imposto pela Secretaria Municipal, esses desenvolvem um ensino-aprendizagem preocupados com a identidade negra, a ancestralidade e com um projeto de educação antirracista.

Em função do tempo para o registro das narrativas e estudo das mesmas, optamos por convidar Edlene Santos da Paixão Luiz, Rozilene Santos Manoel, o Professor Gilberto Cruz de Oliveira e eu. Pontuo que como professora, com o olhar atento às questões que dizem respeito às relações étnico-racial, integro-me a esses sujeitos.

Para tanto, utilizamos como critérios o fato de todos serem graduados, concursados e atuando no Ensino fundamental I. Além disso, os interlocutores compõem o quadro docente há mais 15 anos, período temporal que se enquadra no tempo da implantação da Lei 10.639/2003 e a certificação de Helvécia como remanescente de quilombola (2005). Também por terem

nascido na comunidade e estarem envolvidos com dispositivos pedagógicos que valorizam a diversidade sociocultural da comunidade.

Junto aos professores, integram-se anciãos preocupados com a educação na comunidade. Esses entrelaçados/as com a tradição oral apresentam em suas experiências práticas que educam dentro e fora da instituição escolar. São pessoas que, com seus ofícios herdados pelos seus ancestrais, têm transmitido conhecimento com significado para a comunidade. Embora, não estejam no espaço escolar de educação formal, têm contribuído significativamente com suas experiências e conhecimentos deixados pelos antepassados.

Desde pequena, a professora Rozilene, filha do Senhor Acídio, um tamborzeiro, filho da comunidade e já falecido, sempre esteve presente nas festas do bate-barriga e samba de viola. Danças que o seu pai percussionava, dando vida e ritmo à festa, compreende a sua importância para a pesquisa pois,

[...]a educação tradicional começa, em verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores [...] São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, etc. (HAMPATÊ-BÂ, 2010, p. 183).

A professora, Rozilene dos Santos Manoel, em seu fazer pedagógico, sempre com dinâmicas significativas na sala de aula. Com canto, tambor e o corpo dançante, a educação vai ganhando sentido de verdade para alunos e professores. Nesse entendimento, de certo modo, colocando em prática a educação que aprendeu com o seu pai.

Assim BÂ destaca que “[...] o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança.” (HAMPATE-BÂ, 2010, p. 183). Ainda sobre a dança, tão importante para a dinâmica político pedagógica da referida professora, entendemos sua importância, pois,

para as negras e os negros desterrados brutalmente da África para as Américas e cujos algozes procuraram por todos os meios destituir da humanidade, a dança foi um elo indispensável à sobrevivência física e espiritual. Assim, para nós, descendentes desses povos, a dança significa mais do que filosofia e cosmovisão, significa existir. (PETIT, 2015, p. 74).

Essa forma de ensinamento ganha uma envergadura importante aos processos de afirmação identitária, pois mesmo com um currículo engessado com narrativas coloniais, conseguimos abrir fendas e produzir estratégias que não estavam inscritas.

Não ao acaso, Petit (2015) propõe reflexões que nos fazem pensar sobre a necessidade de se “[...] produzir dispositivos para implementar, nos currículos escolares e universitários, a história e as culturas africana, afro-brasileira e afro diaspóricas (PETIT, 2015, P. 71). Nesse sentido, faz-se necessário pensar em proposições pedagógicas que educam para além das vias educacionais assentadas conforme a proposta colonialista que estrangulam e deformam escolas brasileiras e, conseqüentemente, nossas crianças.

A professora, Edlene Santos da Paixão Luiz, órfã de pai na adolescência. Sua mãe trabalhadora rural da agricultura familiar, ainda muito cedo começou a trabalhar como doméstica para ajudar no sustento da casa. Contudo, mesmo diante das dificuldades, conseguiu terminar o Ensino Fundamental em Helvécia e se formou em magistério na cidade de Posto da Mata.

Com graduação em letras, Edlene Santos da Paixão Luiz, sempre se preocupou em trazer para o ambiente escolar discussões na perspectiva decolonial, utilizando-se de música, de poesia e da tradição cultural local, evidenciando saberes excluídos do padrão hegemônico. Assim, como observa Petit (2015) sobre os desafios encontrados em propor narrativas do povo negro, “torna-se um grande desafio fazer da cosmovisão africana e da tradição oral, conteúdos curriculares, uma vez que os programas escolares têm sido, até agora, sempre eurocêntricos, baseados em princípios até mesmo antagônicos aos das culturas negras. (PETIT, 2015, p. 110).

A história de vida e profissional do professor Gilberto Cruz de Oliveira, cruza-se com as histórias de tantos outros subalternizados. Nascido no Território de Identidade Extremo Sul, seus pais sempre tiveram a terra como instrumento de trabalho. Com a agricultura familiar criou os filhos. Vendia o que plantava, ou seja, batata, aipim, milho, feijão de corda, entre outros. Em posse de um carrinho de mão, passava de rua em rua. Era um feirante ambulante.

Graduado em pedagogia, Gilberto Cruz de Oliveira, tem se dedicado a produzir narrativas que dialogam com a educação escolar quilombola, com práticas pedagógicas condizentes com o artigo X da resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que tem como um de seus princípios o “direito ao etnodesenvolvimento. Esse entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida”(BRASIL, 2012).

Envolvido com questões ambientais, discute em sua prática pedagógica questões culturais ligadas à terra. Debates que possibilitam produzir reflexões sobre o zelo e o manuseio com a terra, tarefa que aprendeu desde muito pequeno com seus pais. Sua história de vida e aprendizagem me fazem lembrar as reflexões de Hampatè-Bâ, quando diz que a tradição oral passeia por várias dimensões de humanidade, pois “trata -se de uma ciência da vida cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática” (BÃ, 2010, p.175).

Entendendo a escola como instituição responsável pela transmissão e socialização do conhecimento, sejam os de produção teórica educacional ou dos saberes produzidos pelos anciões que também educam e se completam, quando alinhados à prática pedagógica educacional.

Em Helvécia, ainda que de modo tímido, considerando a Resolução 08/2012, que traz em sua narrativa princípios de uma educação com base no conhecimento e ensinamento da cultura afro-brasileira e história africana, temos desenvolvido o conhecimento educacional abarcados com as nervuras, as quais transitam nos terreiros, nos quintais, dentro dos lares no jeito de viver e de ser das pessoas que moram em Helvécia.

Nesses termos, no que diz respeito aos alinhamentos desses dois saberes, temos avançados, de certa forma, “quebrando” a estrutura curricular pensada e colocada por teóricos que desconsideram saberes produzidos fora desse conhecimento pensado pela via científico. Assim, como aponta Boaventura Santos quando discute a ecologia de saberes.

A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstracta entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber. (SANTOS, 2009, p. 51)

Enquanto professora e coordenadora pedagógica, sempre preocupada com posicionamento e abordagens que dialogassem com reescritos, a partir das manifestações culturais da comunidade.

Em 2015, juntamente, com os meus professores desenvolvemos um projeto pedagógico intitulado “Momento Cultural na Escola”, com as turmas da educação Infantil e fundamental I, onde uma vez por mês, uma turma trazia para o chão, fora da sala de aula, experiências com base nos saberes, nos valores do povo negro da nossa comunidade.

Essa proposta pedagógica que transitava entre o pátio da escola e a praça da comunidade, ofereceu-nos experiências maravilhosas no sentido de que, mesmo tendo que caminhar “entre as fendas” da estrutura curricular educacional, nos proporcionou reflexões sobre temas tão necessários para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade.

Nos planejamentos das atividades complementares, ao refletirmos sobre a nossa práxis pedagógica, tenho colocado em discussão a importância de proporcionarmos aos alunos e à comunidade a oportunidade de falar do nosso povo, da nossa história, do fortalecimento identitário e que temas com esse viés, em uma comunidade tradicional, jamais podem ser esquecidos pela escola, que tem a obrigação de socializar e propor conhecimento deixados pelos nossos ancestrais.

O Projeto “Momento Cultural”, fragilizado com a pandemia do COVID-19, foi um ato decolonial, com rasuras pelos parâmetros curriculares imposto pelo sistema que compreende a educação por uma única lógica. As experiências com abordagens, as quais nos proporcionou refletir sobre o fortalecimento identitário, sobre o racismo, sobre a desigualdade racial e o preconceito, ao mesmo tempo, propomos uma educação para as relações étnico-raciais, uma educação para a diversidade, multicultural, uma educação para a vida.

Através das apresentações, os alunos, os professores e a comunidade vivenciaram e expressaram experiências com base nos saberes dos nossos anciãos e anciãs. Com música, toadas, poemas, teatros, danças, jogos e brincadeiras, a cultura e a história de negros e negras foram evidenciadas pela Escola João Martins Peixoto, que cumpriu com o seu papel de valorizar, ressignificar e fortalecer, na medida em que a história do nosso povo vai firmando e afirmando.

Para além disso, o projeto ajudou a superar o “pensamento presente na ciência moderna ocidental que despreza, desqualifica, e separa os saberes e conhecimento produzidos fora do eixo norte do mundo” (GOMES, 2017, p. 54).

Experiências como essas é que faz com que a escola passe a ter mais sentido para os alunos, profissionais da educação e para a comunidade. Nessa circularidade, do sair da sala de aula, envolver-se com outras pessoas, com pesquisa, com planejamentos, com reflexões e com ensaios. Vale dizer que a busca por acessórios chamou a atenção da comunidade.

Em todas as apresentações, a presença da comunidade não foi expressiva, mas sempre tinha o brilho nos olhos e nas expressões de alguns alunos pela presença de membros da família.

É necessário que a prática pedagógica, especificamente, às de comunidades tradicionais dialoguem com o que realmente tenha sentido para a comunidade, quando isso é construído a

prática pedagógica alinhavada aos saberes produzidos na comunidade. Para além de currículo vivo, a escola ganha mais vida, mas o mais importante é cumprir um de seus objetivos que é de assegurar uma educação para a diversidade, com vários tons. “A educação é tão diversa e ampla quanto as experiências sociais produzidas ao longo do tempo” (JÚNIOR, 2017, p.111).

Nesse entendimento, faz-se necessário uma integração mais sistemática de pessoas comprometidas com a africanidade na educação, como professora e coordenadora pedagógica tenho buscado junto aos meus pares outras pedagogias que também educam fora daquela que passa pela anulação da diversidade sociocultural, mas aquela educação com possibilidades de apontar e mostrar que é possível uma educação que aborde os marcadores da africanidades trazida por Sandra Petit (2016).

Chamei tais elementos de marcadores das africanidades, isto é, marcas daquilo que nos conecta, desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano e na memória familiar e coletiva de todos os brasileiros, independentemente de sua cor de pele (PETIT, 2016, p. 667).

Dada a importância desse alinhamento entre professores e os nossos mais velhos e mais velhas, há a construção de uma educação mais horizontal, que de certa forma, contribui com o rompimento secular da estrutura educacional defendida pelo pensamento abissal, apontado por Boaventura Santos.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o outro. A mesma cartografia abissal é constitutiva do conhecimento moderno. Mais uma vez, a zona colonial é, par excellence, o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágica ou idolátricas. (SANTOS, 2009, p. 23-24-29).

Dona Isabel Antônia, dona Maria da conceição dos Anjos e o senhor José Benedito dos Santos. A primeira, benzedeira/ rezadeira. A segunda, dona de um terreiro de umbanda e parteira. O terceiro, participante da brincadeira dos Mouros e Cristãos, e é produtor agrícola – agricultura familiar. Esses narradores são os educadores sociais negros que participaram desse

projeto de pesquisa. Eles têm conhecimento de seus papéis na comunidade. Bosi relata que o “[...] ancião não sonha quando rememora: desempenha uma função para a qual está maduro[..]”. (BOSI, 1994, p. 82).

Eles guardam os saberes que aprenderam com seus pais, avós, bisavós, com pessoas que viveram em uma época distante da nossa. São educadores sociais que imprimem suas narrativas com seus ensinamentos, que possuem no seu tempo histórico, seja na hora do parto, nos elementos usados na hora do benzimento ou no manejo com a terra, na hora de plantar e colher.

Experiências como essas não podem ficar de fora do nosso currículo escolar. É um “desastre” para uma comunidade quilombola como a nossa ficar na responsabilidade de transmitir somente o conhecimento produzido e pensado cientificamente. São experiências que ainda não estão colocadas como uma proposta radical na educação no Brasil, mas, enquanto isso, nós, professores, da Escola Municipal João Martins Peixoto, temos construído práticas pedagógicas alinhadas com os saberes produzidos pelos anciãos.

Não podemos correr o risco de proporcionarmos aos nossos alunos, somente os conteúdos pragmáticos inscritos nos livros didáticos, é necessário que a intervenção cultural, social e política de cunho intencional seja direcionada às crianças, jovens e adultos. Assim, em conformidade com Hampaté-Bá, entendemos que “a lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória” (HAMPATÉ-BÂ, 2010, p. 183).

Os ensinamentos desenvolvidos pelos sujeitos da pesquisa, seja no espaço escolar ou em outros espaços sociais podem manifestar-se enquanto proposta metodológica multicultural, transversal e, portanto, antirracista e, como narrativas autobiográficas instalam “um sistema de interpretação e construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida dentro de um todo [...] narrativas enquanto construção de si, a partir do revisitar, reorganizar e remexer com as experiências” (GOULART, 2016, p.60-61).

2.4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso discursivo metodológico desta pesquisa buscou na História oral a instrumentalização necessária às investigações, descrições e análises no campo dos debates sobre práticas e estilos de vida, ensino-aprendizagem, espaços de saberes, memória, identidade e tradição oral (BOM MEIHY, 2005). Também em Thompson (1998) e Portelli (1997) por considerarem que a história oral, ao trazer evidências sobre o passado, convertem as falas dos

narradores em instrumentos com os quais podemos interpretar e escrever a história. Assim, esse trabalho com fontes orais, é produzido a partir do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, que aconteceu em uma relação dialógica, sob o ponto de vista do método da cordialidade, conduzido com base na colaboração natural (MEIHY, 2005).

A coleta dos planejamentos de Ensino Fundamental I, da Escola João Martins Peixoto, e o registro das narrativas foram as fontes de composição dos dados. Esse último, em forma de entrevistas, sob a ótica de eixos temáticos, intenta possibilitar maior fluidez narrativa ao entrevistado no ato de tecer as suas experiências (MEIRELES, 2015).

Para este trabalho, considerando o tempo e os fios norteadores da pesquisa, antes delineados, consideramos importante à pesquisa o diálogo com 03 educadores da Escola João Martins Peixoto, do Ensino Fundamental I. Além desses, 03 educadores da educação não escolar da comunidade de Helvécia, com idade não inferior a 60 anos, nascidos na comunidade (apêndice).

Também, insere-se os discursos dos sujeitos da pesquisa como aporte necessário à teorização e análise das questões investigadas, aproximando-os do conceito de narrador, em Benjamin (1985). Aquele que retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência relatada pelos outros e incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes.

A pesquisa também transita por um recorte auto etnográfico. Segundo Geertz (1989), a etnografia auxilia na compreensão e interpretação de comunidades de tradição oral, entendendo que esta interpretação é sempre fornecida pelo pesquisado, pois somente um nativo faz a interpretação em primeira mão, já que é a sua cultura (GEERTZ, 1989, p.25).

Esse procedimento tem por princípio possibilitar uma percepção mais profunda das várias dimensões das experiências sobre as questões presente, tanto na comunidade quilombola de Helvécia, como em relação ao espaço da Escola João Martins Peixoto.

Dada à necessidade constante de contextualização e posicionamento crítico, resta elencar alguns passos metodológicos específicos que foram realizados para o desenvolvimento desse memorial como: Levantamento e leitura da bibliografia específica do *corpus* da pesquisa e teórica, com vistas a uma melhor explicitação do referencial epistemológico e os pressupostos metodológicos; Registro fonográfico das narrativas dos educadores do espaço escolar e espaço não escolar (os anciões). O registro fonográfico foi realizado com 6 (seis) membros. Como critério de seleção, delimitamos que apenas os domiciliados em Helvécia, cujas famílias estão há mais de 50 anos na comunidade e que tenham tomado as duas doses da vacina (covid).

Os participantes consultados que se dispuseram a participar da pesquisa, seguindo os critérios definidos de inclusão, formalizaram a participação via assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice). E, seguindo os princípios éticos que norteiam as pesquisas envolvendo seres humanos, nomeados ficticiamente para que sejam preservadas suas identidades.

Porém, todos os participantes que foram indagados se desejam ser nomeados de modo não fictício para salvaguardar as suas narrativas como registro histórico. Com agendamento prévio, os registros foram realizados no local de residência, na escola e na Estação Ferroviária de Helvécia, prédio oitocentista, considerado por mim, um cartão postal dessa comunidade.

Obedecendo aos protocolos e cuidados necessários nesse período de pandemia, o registro fonográfico feito em áudio, com a permissão de todos os envolvidos. A composição das narrativas, também configurada sob a perspectiva da teórica metodológica de pretagogia (PETIT, 2015), que tem como objetivo organizar a diversidade de acontecimentos presentificados na narrativa, sintetizando a heterogeneidade, dando sentido aos fatos narrados, considerando a permanência de valores que se conectam à cosmovisão africana, como a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual, a religiosidade e a circularidade.

A história oral é um recurso cultural que proporciona à propagação e a imortalização de conhecimentos, dos saberes, das tradições, da memória e da história dos nossos antepassados. Sendo a palavra uma fonte de saber, que propaga e reproduz saberes tradicionais, carrega as expressões de uma determinada categoria social e das pessoas que as realizam no seu cotidiano.

Nesse viés metodológico da história oral, a fala, os gestos, as expressões, as experiências e os saberes afrodiaspórico na cosmovisão africana, os quais manifestam cuidados e ensinamentos carregados de sentidos e significados que expressam uma linguagem própria de um povo.

Nesse entendimento, os significados são percebidos como parte integrante e que carece de ser interpretado e compreendido. Sendo o significado e a intencionalidade intrínseco às práticas, às relações, às estruturas de lugar e de um povo.

Assim, nesse memorial, a narrativas dos sujeitos da pesquisa é de suma importância, uma vez que são eles a via concreta de expressão dos significados e também das intenções desses saberes tradicionais da comunidade de Helvécia. Sendo assim, são as falas de homens e mulheres quilombolas sobre suas práticas culturais com seus saberes que cuidam e educam que constituem o corpus desse memorial, ou seja, a base qualitativa dessa pesquisa, com suas falas

carregadas de memórias, que manifestam conceitos, acordam saberes e história deixados pelos mais velhos, mas que teve lugar em suas vidas.

A pesquisa aconteceu ao longo do período de seis meses, de janeiro a julho de 2022. A coleta de dados deu-se através de entrevista com perguntas semiestruturadas obedecendo um roteiro pré-definido que guiou o diálogo. Com a autorização dos sujeitos narradores, as entrevistas foram gravadas para análise das falas. O instrumento de coleta de dados que orientou as entrevistas foi elaborado a partir de perguntas consideradas pertinentes para complementar aos objetivos da pesquisa que são de investigar e analisar pretagogias dos mais velhos, que ensinam em vários momentos da vida na comunidade de Helvécia, que se alinham e se integram aos conhecimentos dos mestres do saber na escola João Martins Peixoto.

Além das entrevistas, realizaram-se conversas informais com moradores da comunidade envolvidos com saberes da cosmovisão africana, também foi possível fazer uso do aparelho de celular, utilizando o aplicativo *whatsapp* para trocas de conversas. Ressaltamos que esse instrumento teve sua relevância, até por que o momento pandêmico exigiu extremo cuidado.

Como coordenadora pedagógica, pude acompanhar e fazer observações na sala de aula, participações em reuniões, encontros, festas, momentos fúnebres e em eventos na comunidade a fim de entender melhor esses saberes que educam em Helvécia. Após essas etapas, com base na dinâmica da pretagogia de Petit (2015), tradição viva (HAMPATE-BA, 2010), realizamos a composição do Livro de contos orais.

3 REFLEXÕES NECESSÁRIAS AO TEMA

O modelo de educação libertadora, que se fundamenta em uma pedagogia que, para além da construção e decomposição de palavras, busca apreender a aprender a ler e escrever o mundo e as relações deste com os sujeitos, amplamente refletido e teorizado, enquanto práxis pedagógicas Freiriana, contribui, enormemente, com os processos políticos-pedagógicos para uma educação antirracista.

Por isso, a compreensão desse modelo de educação é fundamental ao entendimento de que os saberes produzidos pelas comunidades, neste projeto, referendada como quilombolas, constituem conhecimentos importantes para a afirmação identitária, inclusão e permanência dos sujeitos nos espaços escolares, de modo que, a sua inclusão no currículo escolar é imprescindível para a formação/construção de espaços pedagógicos libertários.

Esse entendimento ganha envergadura nesse estudo, pois, contextualmente,

Território, história, memória, tradição e identidade negra se fundem no conceito contemporâneo de quilombo e afirmam, positivamente, uma identidade quilombola. O território quilombola não se estabelece apenas em termos geográficos, mas também pelos afetos, pelas vidas, memórias e valores partilhados e se apresenta como herança deixada para as novas gerações. É este legado que deve consubstanciar a educação escolar quilombola, com a participação ativa de estudantes, docentes e comunidades, com presença na gestão da escola, no projeto político-pedagógico, no currículo e nos materiais didáticos. Isso é dever e direito de memória e de afirmação da identidade negra e quilombola (MONTEIRO; REIS, 2019, p. 9-10).

Nesse contexto, evocamos a palavra quilombismo, termo criado por Abdias Nascimento, uma “ciência” político-social voltada ao combate de todos os tipos de violência promovida pela colonialidade e, “que tragou até à última gota dos venenos da submissão imposta pelo escravismo perpetuado pela estrutura do racismo psicossócio-cultural que mantem atuando até os dias de hoje” (NASCIMENTO, 1980, p.262).

Os termos quilombo/quilombola são nervura que se constituem como eixos norteadores desse estudo. São importantes, pois se contrapõem ao modelo societário impresso na historiografia brasileira, que não considerou os povos africanos e afro-brasileiros como sujeitos pensantes, capazes de contribuir com suas práticas culturais na formação da sociedade brasileira.

Importante salientar que, historicamente, tanto pelo viés institucional como estrutural, o negro tem sido invisibilizado e impedido de estar e ocupar espaço de prestígio social, econômico, político. Transversalizar esse estudo com o conceito de quilombo é também uma insurgência ao epistemicídio perpetrado pela colonialidade.

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana. (NASCIMENTO, 1980, p. 263).

Por isso, o aquilombar-se em Helvécia, apropriando-nos do discurso de Santana (2020), tornou-se um mecanismo legal para adentrar no cenário político discursivo, cujas portas, ao longo do tempo, estiveram fechadas ou apenas entreabertas, sobretudo, àqueles que, de um lugar socioantropológico, sabiam o que era preciso dizer e fazer saber.

Como nos assevera Leite (2000), a contemporaneidade tem por princípio dar sentido, fortalecendo a luta contra a discriminação e seus efeitos. E, a “iluminar uma parte do passado, aquele que salta aos olhos pela enfática referência contida nas estatísticas onde os negros são

a maioria dos socialmente excluídos. Quilombo vem a ser, portanto, o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada” (LEITE, 2000, p. 349).

Outra nervura de igual importância ao ato de aquilombar-se e tradição oral. Hampaté-Bâ (1982), compreende-a como uma linguagem de luta e resistência diante das atrocidades imposta pelos colonizados aos negros africanos e aos afrodescendentes. Ainda, no campo da oralidade, o autor reverbera que a *tradição viva* tem sido o instrumento que possibilita um aproximar-se da memória dos antepassados. Através dos elementos culturais que a constituem, guardados nos corpos da negritude, “trata-se de uma ciência da vida” (HAMPATÉ-BÂ, 1982, p. 187.)

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados (HAMPATÉ-BÂ, 2010, p. 169).

Diante do processo excludente vivenciado por mim e por tanto outros negros e negras ao longo da história, esses que tiveram a sua identidade marcada pela objetivação dos corpos, oprimidos na sua cor, porque também o são como indivíduos e como povo, faz-se necessário entender a educação e a identidade quilombola como elementos que estão interseccionados. Nessa conjuntura, a educação tem a responsabilidade de confrontar práticas e narrativas pejorativas que rotulam e menosprezam alunos e alunas negras causando-lhes invisibilidade pelo “olhar pedagógico” de professores que alimentam o mito da democracia racial no espaço escolar (GOMES, 2002).

Nessa relação educação e identidade, o papel da escola é de suma importância para refletir e propor diálogos políticos pedagógicos voltados para a diversidade, que vai de contra a pedagogia elitizada, a qual durante anos inviabilizou os processos de inclusão da população negra na sociedade. A compreensão dessa realidade torna-se imprescindível, pois, “durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento” (GOMES, 2002, p. 43).

A escola precisa assumir o seu papel incluyente, constituída de uma pedagogia voltada para as relações étnico-raciais, posicionando com uma agenda que caminha para uma educação libertadora e emancipatória. O posicionamento político e social dos professores é importantíssimo, pois, como agentes sociais, carregam a responsabilidade de ressignificar espaços de poder com discussões que saem do pragmatismo soberbo unilateral e que não

considera o povo brasileiro em suas particularidades. É necessário pensar a instituição escolar como espaço de transformação, com discussões que possibilitam educar para as relações étnicas raciais, de modo que os povos subalternizados, marcados pela diferença, sejam vistos como sujeitos integrantes da história brasileira.

Diante dessas assertivas, é inegável que, contextualmente, a implantação da lei 10.639/2003 e da posterior 11645/2008 são marcos temporais importantes para as ressignificações das estruturas legais no cenário educacional que desenham exigências às escolas públicas e privadas, quanto à inserção no currículo da história da África e da cultura afro-brasileira. Embora, dada as dificuldades de suas implementações nos espaços escolares, tendo em vista os processos de formação de professores, é preciso referendar que a importância, para além da dimensão pedagógica, é um marco político-histórico para os povos negros e indígenas no cenário educacional das comunidades tradicionais.

No Brasil, a narrativa educacional é produzida de forma unilateral, numa perspectiva em que os saberes produzidos nas comunidades e pelo Movimento Negro não são inseridos dentro do plano nacional de educação. A proposta de educação é planejada e construída para atender a sociedade brasileira no entendimento como se todos fossem iguais, nesse sentido, desconsidera e minimiza produções e experiências dos povos tradicionais.

O pensamento teórico da educação brasileira, por década deixou fora da mesa de debates questões que dizem respeito à sociedade brasileira como um todo, e tratou de inserir nos debates e enunciados educacionais numa dimensão vertical de modo a defender e construir uma proposta curricular da educação brasileira, deixando de lado questões extremamente relevantes. Questões essas que impedem o avanço de uma sociedade mais democrática.

O racismo e a desigualdade foram temas que não ocuparam um lugar na narrativa educacional brasileira. A invisibilidade desses temas no cenário da educação chama atenção do Movimento Negro brasileiro que pensa a educação como um caminho para a desconstrução da falsa democracia criada pelo Estado brasileiro, como se todos fossem iguais.

Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2000) nos afirma que, mesmo diante dos avanços tecnológicos, o racismo e a desigualdade ainda são um mal que afeta e corroem a nossa sociedade.

Problemas tão profundos que o século XX, inteiro, com tudo que representou em termos de avanço tecnológico, não foi suficiente para solucioná-los. Ao contrário, neste século, criaram-se desigualdades imensas. Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história GNÇALVES & SILVA, 2000, P. 135).

Ao trazermos pontos da história do passado e do presente do povo negro, é notório que a história brasileira precisa ser indagada e reconstruída com a participação de todos os povos que compõem a sociedade brasileira.

No cenário educacional, o Movimento Negro apresenta pensamento que vai de contra ao conhecimento científico, centrado na perspectiva intelectual do pensamento eurocêntrico. Pensamento que tem como primazia o fortalecimento de narrativas homogêneas e conservadoras do currículo escolar brasileiro. Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro traz para a mesa de debates questões que não apresentavam valores epistemológico e político.

Esse movimento social trouxe as discussões sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra a religião afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teórica e epistemológicas das ciências humanas, sociais, jurídica e da saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais de século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p.17)

Com diferentes formas de atuação sobre temas tão necessários para a nossa sociedade, o Movimento Negro protagoniza discussões de cunho racial e africano, numa perspectiva crítica que, a partir de então, temas como estes apresentados por Gomes e tantos outros autores preocupados com o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica, a inclusão do racismo como crime são resultados de atuações e lutas desses grupos sociais comprometido com o “protagonismo de negros e negras que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país” (GOMES, 2017, p. 19).

Diante dessa realidade, Gomes (2008) chama atenção para a importância da implantação de lei 10.639/2003 que, posteriormente, foi alterada para a 11.645/2008. E, da alteração da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que segundo a autora, “mais do que uma iniciativa do Estado, [...] deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação” (GOMES, 2008 p. 67).

Com a alteração da Lei 9.394/96, passa a vigorar acrescida dos arts: 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras. Esses artigos que foram acrescentados ganham uma importante envergadura, pois contrapõem aos mecanismos discriminatórios que silenciaram e silenciam a pluralidade da história da população negra, sobretudo, na da educação.

Essas estruturas legais propõem discussões no chão da escola, em uma perspectiva que valoriza às particularidades das etnias para se pensar em uma educação antirracista, refletir sobre os mecanismos de opressão e dos males que a prática do racismo ramificado nas estruturas sociais tem causado aos subalternos.

Assim, “refletir sobre o que essa lei representa no contexto das relações raciais no Brasil e, sobretudo, no momento em que as ações afirmativas começam a fazer parte do cenário nacional” (GOMES, 2008, p.69). Isso é de suma importância para se pensar à necessidade de uma educação multirracial e pluricultural no Brasil.

Nesse entendimento, é preciso que a educação seja elemento de luta e de resistência contra esse sistema racista que aniquilou e ainda continua engessando a história, a cultura da África e da população afro-brasileira. Sendo a escola um dos espaços sociais, ela tem o compromisso e responsabilidade de proporcionar práticas pedagógicas assentadas na pedagogia da inclusão, do respeito e da diferença.

Essas proposições encontram ressonância na deliberação da Conferência Nacional de Educação– CONAE (2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB Nº 07/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Dessas discussões e deliberações foram estabelecidas metas com o objetivo de garantir a elaboração de um documento legal específico com políticas públicas direcionada às categorias étnicas específicas.

Em relação a educação quilombola, foi garantida a elaboração de uma legislação específica, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional e, que é imperativo a instituição educacional “uma relação permanente com a comunidade, construindo coletiva e participativamente o projeto político pedagógico (PPP) ou PDI” (BRASIL, 2010, p. 57).

As determinações legais, corroboram para uma práxis pedagógica que favoreça a insurgência contra todas as formas de preconceitos, racismo e discriminação voltadas aos povos negros, visando superar todas as formas de exclusão, de apagamento da história africana e da cultura afro-brasileira imposta pela narrativa eurocêntrica. A resolução de nº 8/ de 20 de novembro de 2012, normatiza as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola Nacional no Brasil.

A resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica é um documento que normatiza e direciona essa modalidade de educação nas diferentes etapas, respeitando os princípios dos povos negros, considerando as práticas e ações socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como a valorização da diversidade étnico-racial, da proteção das manifestações culturais com atenção ao processo de ensino aprendizagem.

A construção desse documento garante um modelo de educação para a inclusão, para a cidadania de todos os povos e etnias que compõe a sociedade brasileira, de modo que a reprodução no espaço escolar não seja uma condição que submeta os/as alunos/as à categoria de meros sujeitos/as abstrato/as, condicionados/as às ideologias inseridas nas propostas curriculares educacionais.

Com a educação quilombola, as experiências dos educadores sociais estão presente nos debates educacionais, de modo que o território, a memória, a etnicidade, a vivência da sua cultura são componentes integrantes na construção de metodologia que proporcionam aprendizagens, tendo como premissa os saberes referentes às realidades de cada localidade. Nesse entendimento, é preciso romper com a alienação e exclusão étnica e racial nascida junto com a formação da sociedade brasileira e que ainda são fortalecidas nas escolas.

A escola não pode continuar andando no campo da neutralidade, agindo como se todos fossem iguais como preconiza a narrativa curricular por mim vivenciada e como se observa ainda hoje em muitos espaços escolares.

Diante disso, há uma certa urgência de se colocar um ponto final nesse modelo clássico de pensar a educação ancorada em narrativas eurocêntricas. É importante que as escolas presentes nas comunidades quilombolas pensem o currículo para uma educação quilombola com os quilombolas, com propostas abertas, de modo a articular os conteúdos aos saberes construídos na vivência diária na/da comunidade para que, de fato, a educação tenha sentido para os alunos imersos nessa realidade.

Para tanto, se faz necessário um modelo de gestão democrática que leve em considerações questões normativo-metodológicas, como as dispostas pela Resolução Nº 08/2012 – na construção do Projeto Político Pedagógico, Currículo Escolar e para os planejamentos alicerçados nos princípios que norteiam a educação quilombola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola sendo um documento normatizador atesta o direito das populações quilombolas de ter uma educação

diferenciada, alicerçada no respeito e nos seus valores culturais. Para tanto, é necessário que os professores tensionem discussões no espaço escolar para que as práticas do racismo, a discriminação e o preconceito racial sejam combatidos e superado na escola.

Não obstante, este estudo/pesquisa se apropria das Diretrizes da Educação Quilombola (BRASIL, 2012), por entender que a escola em território quilombola tem a responsabilidade, não somente quanto aos conteúdos programáticos, mas de assegurar aos educandos, nas diferentes etapas da educação básica, o direito de apropriação dos conhecimentos tradicionais do seu povo.

Isso é uma forma de contribuir para o fortalecimento da nossa identidade, das memórias deixadas pelos nossos ancestrais, dando continuidade às tradições culturais e econômicas perpetuadas de geração em geração, demandando uma organização curricular em consonância com as singularidades históricas. Então, é preciso assumir o lugar de uma educação diferenciada, ou melhor, peculiar, em que se trabalhe à realidade do povo a partir das vivências, da luta de cada Comunidade.

Compreender as nervuras impressas na legislação e nas normas é de suma importância para o encaminhamento das ações pedagógicas na educação escolar quilombola, sobretudo, na manutenção e garantia das produções seculares das ancestralidades e que estão vivas nas memórias coletivas da comunidade tradicional, garantindo, inclusive, aos/as alunos/as seus direitos de convivência com os seus em sua localidade.

Não podemos esquecer que as conquistas no tocante às políticas públicas são frutos de mobilizações de quilombolas em busca da sua inserção e integração na sociedade. Além de exigir o acesso à cidadania, tendo os seus direitos legitimados e garantidos pelo Estado brasileiro, sobretudo, no tocante ao acesso a uma educação escolar quilombola. Para tanto é importante que os direitos de alunos/as quilombolas sejam respeitados.

A compreensão dos princípios que fomentam a educação quilombola dialogam com os processos teóricos-metodológicos elaborados por Sandra Petit (2015). A autora apresenta a *pretagogia* como possibilidades de experimentar uma pedagogia voltada para os saberes dos pretos, com abordagens direcionadas aos conhecimentos históricos e cultural de nossos ancestrais, cujo propósito é trazer para a prática metodológica escolar saberes dos povos pretos, de maneira a apresentar às crianças abordagens que possibilitem conhecer as histórias de seus ancestrais, contadas pelos corpos pretos.

Essa proposição teórico-metodológica dialoga com as leis vigente no país no campo da educação, sobretudo, em função da necessidade de discutir conteúdos antirracista na educação.

Buscar trabalhar com as “referências africanas e afro diaspóricas que veiculam a cosmovisão africana, o que de fato é um universo imenso de diversidade” (PETIT, 2015, p.151).

A pretagogia envolve prática educacional fundada nas manifestações culturais no quilombo, ou seja, saberes do agricultor que cultiva a agricultura familiar deixados pelos seus mais velhos e que ao longo do tempo serviram de orientação sobre como se processam os plantios e as colheitas; as parteiras que ensinam as mulheres na hora e após o parto, ensinamentos de como se comportar durante o processo; o benzedor e a benzedeira que apesar das novas tecnologias mantém viva sua prática e transmitindo conhecimentos de cura, experiências adquiridas no próprio fazer saber e pela transmissão oral; o tamborzeiro com os seus saberes importantes à fabricação do instrumento, sentidos e ritmos relacionados as performances e ritualidades.

Todos os educadores sociais que com seus saberes estão envolvido com a prática educativa, guardiões de um conhecimento ancestral elaborados por muitas ciências iniciatórias dos seus mais velhos. Essa forma educação pela iniciação, “valoriza a experiência, a mestria, a senhoria e a formação continuada ao longo da vida” (PETIT, 2015, p.177).

Também, desejamos estabelecer um diálogo com as reflexões de hooks (2013) em seu livro *Ensinando a transgredir – Educação como prática da liberdade* que nos convida a pensar sobre a prática do professor/a dentro da sala de aula apoiado na pedagogia engajada, partindo do princípio de que alunos precisam ser valorizados em sua plenitude e ser ouvidos, de modo que se sintam confortados em se expressar livremente no ambiente escolar, de maneira que favoreça a sua aprendizagem.

A autora aponta que “esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar de crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (hooks, 2013, p. 25).

A pedagogia engajada segundo hooks (2013), trata-se de um modelo de educar baseado na ideia da integridade do corpo, da alma e do espírito, de uma forma mais densa, mais profunda de forma que o professor se sinta completo em sua integridade.

Nessa condição de estar bem consigo mesmo, com paz interior, o professor passa a ver seus alunos como seres completos, e não com um “olhar pedagógico” que classifica como inteligente, não inteligente, de modo a “criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo. (hooks, 2013, p.25). Para tanto, é necessário que o professor esteja comprometido politicamente e aberto em experimentar uma

pedagogia que considera o aluno não só no seu aspecto cognitivo, mas sujeito de capaz promover o seu autoconhecimento.

Ainda na perspectiva da pretagogia, pedagogia engajada, evocamos o pensamento de Boaventura ao se referir à ecologia dos saberes:

A busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais (SANTOS, 2007, p. 87).

Nesses termos, a ecologia de saberes se torne relevante, pois busca alterar o cenário criado pela ciência moderna e procura dar consistência epistemológica aos saberes plurais existentes nas comunidades indígena, quilombola, ribeirinha entre outras categorias que com suas formas de conhecimentos, sem apagar a ciência moderna, têm produzido narrativas que vão de contra ao modelo cristalizado da ciência europeia.

Ao nos apropriamos da ecologia de saberes, fazemos por entender que ela nos permite pensar uma educação que valoriza os saberes da educação escolar, como também os saberes produzidos pelos educadores sociais nas dimensões sociais, culturais, econômica e políticas. Isso, para além do entendimento e existência de uma ciência moderna como única e verdadeira.

No Brasil, os conhecimentos e a cultura dos povos não europeus foram esquecidos, invisibilizados, relegados e objetificados de forma pejorativa. As nervuras-negruras dessa pesquisa ganham importância, sobretudo, por acreditarmos que os educadores, sujeitos dessa pesquisa com seus saberes e com as suas formas de educar têm contribuído de forma a transgredir o modelo de educação que é aceita como única e verdadeira, apenas no modelo eurocentrado.

Também, acreditamos que conhecimentos plurais partilhados na comunidade de Helvécia por esses sujeitos, assim como outros imersos no processos de quilombamento, e, antes, pela transmissão dos saberes ancestrais, corroboram com as práticas antirracistas em desenvolvimento pela comunidade, tão necessárias às trajetórias da nossa gente.

E, como observa Adichie (2017), experiências como essas, que discutem a discriminação e o racismo nos espaços sociais, tendem a criar espaços de consciência crítica, de modo a promover mudanças, diante do modelo da história única que há anos vem sendo sustentado pela colonialidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo desenvolvido, pôde-se conhecer e apresentar alguns saberes tradicionais atravessados pela história oral, com algumas concepções e percepções acerca da dimensão afro diaspórica, que envolvem saberes como: hábitos, costumes e ensinamentos que educam na comunidade estudada. Além disso, foi possível perceber a força desses saberes que, de certa forma, “sustentam” a comunidade como uma pilastra cheia de sentidos e significados para o povo negro de Helvécia.

Entretanto, para além desses saberes que educam na comunidade, o cuidado está posto num sentido amplo, que contempla múltiplas dimensões, que envolve aspectos e elementos do cuidado com o plantar e colher na agricultura familiar, do cuidado da saúde do corpo/ alma/ espírito. São saberes com intrínseca relação com a memória dos nossos ancestrais negros.

Dentro dessas práticas, as quais envolvem elementos da memória material e imaterial deixados pelas pessoas negras, que vieram antes de mim com pedagogias que educam para a vida e, de acordo com a pesquisa, essas práticas se apresentam no cotidiano de homens e mulheres comprometido com os saberes da tradição oral como: o trato com o calendário lunar, as rezas de benzimentos, dos cantos e dos contos, dos cuidados fúnebres com o corpo presente e com a alma.

Com isso, são desses saberes/fazerem manifestados nos corpos de negros e negras da comunidade, de forma interpessoal no contexto social e cultural da comunidade, que se dá através da partilha, do acolhimento, do ensinamento, do cuidado, da atenção, da orientação, da escuta e das parcerias construídas com carinho e afeto.

Dentre o vasto sentidos e significados que os saberes da tradição oral têm, para nós homens pretos e mulheres pretas da comunidade quilombola de Helvécia, esses saberes implicam, sobretudo, em ensinamentos para a vida. Tanto nos ensinamentos da educação escolar, como nos ensinamentos da educação não escolar.

Nesse sentido, ainda há a dimensão da espiritualidade, que, dentro desta tradição, entende-se como uma força vital que cura corpo/alma, mas que também, algumas práticas de cuidados, necessariamente, precisam ser seguidas para que as ações, as forças e o poder sobrenatural se mobilizem para que, de fato, o ensinamento e a cura se concretizem. Principalmente, através do benzimento, dos cuidados com alma do morto, com cantos como os benditos, com o alimentar da alma, com a comida e com a vela acesa. Essas são algumas formas de cuidados existente na comunidade.

Percebeu-se que esses saberes na comunidade estudada contemplam e envolvem dimensões que ultrapassam elementos de cunho objetivos e materiais, mas que caminham pelo viés da subjetividade e da imaterialidade, que, portanto, os nossos mais velhos e mais velhas estão sempre integrando esses saberes deixados pelos ancestrais em suas práticas. Nesse sentido, eles/elas buscam completar-se no universo, enquanto pessoas comprometidas com a natureza e com a vida humana.

Em Helvécia, ações que reafirma a identidade afro acontecem no cotidiano, com práticas oriundas da tradição oral como: um banho de folhas, um chá, uma reza de benzimento com ramos, uma consulta no calendário lunar para fazer uma plantação ou para cortar uma árvore. São cuidados do povo preto, manifestados e materializados por meio de experiências que exigem conhecimentos específicos de quando e como fazer. Por exemplo, para fazer uma plantação, obedecendo ao calendário lunar, não basta somente consultar o ciclo da lua, faz-se necessário um envolvimento com um conhecimento mais apurado.

O conhecimento tradicional sobre esses cuidados e ensinamentos afro diaspóricos exigem conhecimento, prática e sensibilidade. A lição dada no momento certo, dentro da tradição africana, gerou ensinamento entre os povos negros, de maneira que o respeito à natureza, às interações entre as pessoas e às ações realizadas compreendem-se como um ato de aquilombar-se na comunidade quilombola de Helvécia.

Outra prática observada na comunidade é a integração desses saberes tradicionais afros alinhados à proposta curricular educacional da Escola João Martins Peixoto, ainda que não se apliquem a todos os itens das narrativas legais que sustentam a Educação Escolar Quilombola. Mesmo assim, percebeu-se que essa interação tem acontecido através do conto, do corpo, da dança, do canto e no movimento da circularidade, orquestrados, principalmente, por professores nativos da comunidade.

Dessa maneira, a proposta pedagógica tem se apresentado de forma tímida, mas sobre uma proposição decolonial que discorre, entre as brechas do currículo escolar, pensado para atender aos alunos e às alunas de forma homogênea.

A partir dos achegamentos que foram verificados com esta pesquisa, mesmo sendo nativa da comunidade, foi possível entender de forma mais apurada, como esses saberes tradicionais, deixados pelos ancestrais e presente nos corpos dos nossos mais velhos e nossas mais velhas se configuram no seu fazer.

No contexto em que foram apresentados esses saberes tradicionais da história oral, na dimensão da cosmovisão africana, seja na circularidade, na espiritualidade, no reconhecimento

da sacralidade, do corpo como fonte primeira de conhecimento, do produtor de saberes e do lugar sócio-histórico atribuído aos negros, são referenciais com elementos que se apresentam para um entendimento e um ensinamento de forma holística, que exigem um caminhar para a vida em vários tons.

A sabedoria enclausurada nos corpos do povo negro na comunidade de Helvécia, especificamente, sobre os saberes da tradição oral, que a partir de suas experiências cotidianas traduzem em formas de vida, de acordo com a tessitura do saber fazer, do saber falar, do saber sentir, do saber cuidar, do saber perceber e do saber agir que, a partir dessas formas de manifestar-se, configuram como ações de manutenção das tradições sociais, culturais e econômicas estudadas.

A partir dessa pesquisa, atribui-se um caráter de resiliência ao ato dessas experiências manifestadas nos corpos negros, os quais representam para a comunidade força, luta e resistência para manter viva essas tradições culturais. Assim, entende-se o desenvolvimento desses saberes em Helvécia um ato de resistir, para persistir vivo como indivíduo, como coletivo, como cultura, como memória, como saber, como hábitos, como costumes e como história.

E diante da pesquisa apresentada até aqui, conclui-se que para nós quilombolas da comunidade de Helvécia, as intenções intrínsecas nesses saberes abarcam um universo de sentido e significado de forma tal que essa conjuntura de saberes está para curar, para proteger, para preservar, para continuar, para perpetuar, para amparar, para sobreviver, para guardar e para continuar esse saber/fazer singular da tradição oral africana.

Chego aqui, ao final desse memorial e do produto final, encantada com esses saberes que, de certa forma, transformam vidas. Acreditando nas dimensões da cosmovisão africana e que com cuidado homens pretos e mulheres pretas acessam e revisitam a sua ancestralidade, evocam memórias, ressignificam saberes e práticas que se mantêm enraizadas e preservadas em suas próprias existências.

Assim, é para e por todos os moradores negros e negras comprometidos com a história oral que este memorial e o produto final se fez. E como forma de registro, ficarão aqui, firmadas suas falas, suas memórias, suas experiências. Cada um se insere com seu jeito de ser, de fazer e de sentir. E assim a cada gesto, a cada ato, a cada cuidado, a cada partilha, a cada ensinamento, e a nós, quilombolas da comunidade de Helvécia, continuemos com a nossa missão de aquilombar-se.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**.2017. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-apoesia-e-a-vida-convite-para-o-3o-encontro-do-dialogos/o-perigo-de-uma-hitoria-unica-chimamanda-ngozi-adic>. Acessado em 20 de novembro 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. Claro enigma/ Carlos Drummond de Andrade; posfácio Samuel Titan Jr. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 2002.

BAHIA, Território e identidade: Coleção política e gestão culturais. P55, ed. Salvador: 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. v. 1. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOM MEIHY, José Carlos. **Manuel de História oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de Velhos.3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

BRASIL, **decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 12 de julho de 2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília, MEC/CEB,2012.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Acesso em 12 de julho de 2021.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Acesso em 12 de julho de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010. Acesso em 26 de novembro 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Brasília. Acesso em 26 de novembro 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ, LCT – Livro Técnico e Científico Editora S.A., 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade**. Cadernos pagu (6-7) 1996: pp.67-82.

_____ **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (org.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

_____ **Educação e identidade negra**. AletriA, 2002. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>.

_____ **O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves . **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15
GOULART, Treyce Ellen Silva. **Narrativas entrecruzadas de professoras negras: trajetórias, pactos políticos e práticas docentes**. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós –graduação em Educação, Rio Grande / RS, 2016.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Tradição Viva. História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. Vol. I. Brasília: Unesco, 2010.

HAMPÂTÉ BÂ: **A Tradição Viva**. In: ZERBO, J-ICI: História Geral da África. São Paulo: Ed. Ática. 1982. p. 181-218.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade – tradução de Macedo Brandão Cipolla**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. n2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: Questões conceituais e normativas**. *Texto e Debates*, Núcleo de estudo sobre identidade e relações interétnicas. Florianópolis: UFSC, Nº 7, 2000.

MEIRELES, Mariana Martins de. Entrevista e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: Edufba, 2015.

MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria, Clareth Gonçalves. **Patrimônio Afro-brasileiro no contexto da educação escolar quilombola**. Educação e Realidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol.44, nº. 2, e88369,2019.

MOURA, Clovis, **“Miscigenação e democracia racial: mito e realidade”**. _____. Sociologia do negro brasileiro.2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Ed Vozes, Metrópoles/RJ, 1980.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **O projeto político do território negro de retiro e suas lutas pela titulação das terras**. 2005. Tese (Doutorado em antropologia) Programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras. Fortaleza: UECE, 2015.

_____. **Práticas pedagógicas para a lei nº 10.639/2003**: A criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 657-684, set. / dez. 2016

PORTELLI, Alessandro. **Forma e significação na história oral**. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*, São Paulo, nº 14, fev.1997

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes e versos quilombolas**: uma poética identitária e de resistência em Helvécia. Salvador: EDUNEB, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além, do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Epistemologias do Sul. Boaventura Souza Santos e Maria Paula Meneses (org) Coimbra. Almedina. SA, 2009

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Apêndice A – Quadro de perfil dos sujeitos narradores da comunidade quilombola de Helvécia – Nova Viçosa- BA

Nome	Idade	Estado civil	Escolaridade	Religião	Ocupação
Dona Izabel	81 anos	viúva	Não frequentou a escola	Católica	Dona de casa, aposentada e benzedeira
Dona Maria	62 anos	Viúva	Primeiro grau	De matriz africana-candomblé	Dona de casa, dona de um terreiro, benzedeira e parteira.
José Benedito	60	casado	Primeiro grau	Católico	Agricultor, participante do corte de Mouros e Cristão
Edlene	40 anos	casada	Graduada em Pedagogia e letras e pós-graduada em literatura.	Evangélica	Dona de casa e professora do fundamental I e II
Rozilene	40 anos	casada	Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais.	Católica	Dona de casa, Professora do Ensino Fundamental I
Gilberto		casa	Graduada em Pedagogia	Católica	Atleta, professor de Ensino Fundamental I, agricultor.

Apêndice B – Termo de consentimento



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, José Benedito dos Santos, autorizo livre e voluntariamente, a pesquisadora Gilsineth Joaquim Santos Silva a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada “NERVURAS E NEGRURAS QUILOMBOLAS CONSTRUINDO PRETAGOGIAS EM HELVÉCIA: Um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da comunidade quilombola de Helvécia” e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Devo ser identificado pelo meu, José Benedito dos Santos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora.

Helvécia (BA), 03 de 02 de 2022.

x José Benedito dos Santos

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEPI/FSB

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Gilberto Cruz de Oliveira, autorizo livre e voluntariamente, a pesquisadora Gilsineth Joaquim Santos Silva a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada “NERVURAS E NEGRURAS QUILOMBOLAS CONSTRUINDO PRETAGOGIAS EM HELVÉCIA: Um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da comunidade quilombola de Helvécia” e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Devo ser identificado pelo meu Gilberto Cruz de Oliveira. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora.

Helvécia (BA), 06 de Fevereiro de 2022

Gilberto Cruz de Oliveira

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Edlene Santos da Paixão Luiz, autorizo livre e voluntariamente, a pesquisadora Gilsineth Joaquim Santos Silva a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada “NERVURAS E NEGRURAS QUILOMBOLAS CONSTRUINDO PRETAGOGIAS EM HELVÉCIA: Um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da comunidade quilombola de Helvécia” e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Devo ser identificada pelo meu nome Edlene Santos da Paixão Luiz. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora.

Helvécia (BA), 14 de 01 de 2022

Edlene Santos da Paixão Luiz

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Izabel Antônia, autorizo livre e voluntariamente, a pesquisadora Gilsineth Joaquim Santos Silva a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada “NERVURAS E NEGRURAS QUILOMBOLAS CONSTRUINDO PRETAGOGIAS EM HELVÉCIA: Um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da comunidade quilombola de Helvécia” e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Devo ser identificada pelo meu nome Izabel Antônia. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora.

Helvécia (BA), 03 de 02 de 2022.



Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP/UFSB

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Rozilene dos santos Manoel, autorizo livre e voluntariamente, a pesquisadora Gilsineth Joaquim Santos Silva a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada "NERVURAS E NEGRURAS QUILOMBOLAS CONSTRUINDO PRETAGOGIAS EM HELVÉCIA: Um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da comunidade quilombola de Helvécia" e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Devo ser identificada pelo meu nome mesmo Rozilene dos Santos Manoel. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora.

Helvécia (BA), 29 de 01 de 2022

Rozilene dos Santos Manoel

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP/UFSB

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Maria da Conceição dos Anjos, autorizo livre e voluntariamente, a pesquisadora Gilsineth Joaquim Santos Silva, a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada "NERVURAS E NEGRURAS QUILOMBOLAS CONSTRUINDO PRETAGOGIAS EM HELVÉCIA: Um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da Comunidade Quilombola de Helvécia" e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Porém, devo ser chamada também por nome de Mãe Maria. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora.

Helvécia (BA), 03 de 02 de 2022

x Maria da Conceição dos Anjos

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa

GILSINETH JOAQUIM SANTOS SILVA

Pretagógicas da Comunidade Quilombola Helvécia -
Extremo Sul da Bahia -

**MEMÓRIAS
DA TRADIÇÃO
VIVA**

GILSINETH JOAQUIM SANTOS SILVA

GILSINETH JOAQUIM SANTOS SILVA

MEMÓRIAS DA TRADIÇÃO VIVA:

**Pretagogias da Comunidade Quilombola Helvécia_
Extremo Sul da Bahia.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586m Silva, Gilsineth Joaquim Santos.

Memórias da tradição vivas: pretagogias da comunidade quilombola de
Helvécia – Extremo Sul da Bahia / Gilsineth Joaquim Santos Silva.

Teixeira de Freitas-BA: Do Autor, 2023. 135 p.

Livro produzido como produto final, apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Ensino e Relações Étnico-
Raciais Memorial (Mestrado) da Universidade Federal do Sul da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Gean Paulo
Gonçalves Santana.

1. Pretagogia. 2. Quilombolas. 3. Helvécia (BA). I. Título.

CDD – 305.89081

Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

É preciso

É preciso falar por mim

É preciso falar para mim

É preciso falar por nós

É preciso falar para nós

É preciso falar de nós

É preciso falar

É preciso destravar as portas

É preciso ampliar as passagens

Fátima Trinchão

Aos meus filhos Marilia Santos Silva e João Vitor Santos Silva, por confiarem em mim, sempre preocupados com comigo com palavras de afeto. Ao meu esposo Jorge Ferreira da Silva, que com seu jeito simples me compreendeu em todos os momentos da pesquisa.

Agradecimentos

Este trabalho é resultado de esforços e de fazeres coletivos gerados a partir da sinergia de inúmeros encontros e muitos afetos. É um trabalho feito por muitos e que expressa vivências que não são só minhas. É resultado de memórias de cada roda de conversa, dos encontros e reencontros, das atenções, do tempo cedido, das trocas de saberes, dos choros, das risadas, dos afetos, das partilhas, dos cuidados e dos aprendizados.

Quero primeiramente agradecer ao meu Deus, que, com a sua graça gera em mim saúde, sabedoria e força para eu dar seguimento à minha caminhada pessoal, profissional e com a pesquisa. Pela sua voz oculta que me deu ânimo para continuar firme e não me admitiu desistir. Agradeço-Te pelo teu amor incondicional, por tudo que tem permitido. Por tudo, gratidão, Senhor!

Dispensando aqui minha profunda gratidão aos meus pares nativos da comunidade: aos homens e mulheres

negros/as que compunham este trabalho: às professoras Rozilene dos Santos Manoel, Edlene dos Santos da Paixão e o professor Gilberto Cruz de Oliveira, ao agricultor Senhor José Benedito dos Santos, Dona Maria da Conceição dos Anjos (mãe Maria) e Dona Izabel Antônia.

Aos meus pais: minha mãe, dona Maria, e meu pai, senhor Manoel dos Firmo (*in memoriam*); minha base que me sustenta, minha âncora, que me dá segurança e firmeza de estar aqui nessa caminhada. Agradeço a você minha mãe pela mulher que sou, pela educação que me deu com tanto apreço. Sinto orgulho de ter a minha mãe tão amorosa incondicionalmente, sempre ao meu lado.

Ao meu orientador, Dr. Gean Paulo Gonçalves Santana, pelo compartilhamento de saberes, pelos aprendizados e pelas possibilidades de construções, desconstruções e reconstruções, pela compreensão, pelas palavras de afeto, pelo auxílio e pela delicadeza sempre. Amo!

Aos colegas professores da Escola João Martins, com as falas de apoio, pelas energias positivas, pelos estímulos, por compreender meu necessário afastamento e por serem sensíveis ao meu processo.

Sumário

Notas introdutórias	10
Espaço-tempo onde corpos são territorializados por memórias da tradição viva.....	24
Nervuras e negruras quilombolas: propostas decoloniais que educam na comunidade de Helvécia	30
Inventário cultural da comunidade quilombola de Helvécia	85
Hábito, costume e crença da comunidade de Helvécia.....	122
Referências	132

Notas introdutórias

As histórias de vidas afro-brasileiras são caminhos que ramificam memórias ancestrais e, pela circularidade do tempo vivido e contato, tornam-se partes de um todo insurgente que a colonialidade do saber e do poder em vão tentou silenciar (SANTANA, 2020). Sou uma das ramificações desse todo. Nasci na comunidade Rio do Sul, uma das comunidades rurais, que compõem o Território de Identidade Extremo Sul, certificada como comunidade quilombola em 2005, por um movimento iniciado por um grupo de mulheres, em Helvécia, do qual fiz parte. Sou a quarta filha, de sete irmãos, casada, mãe de três filhos: Mikaele, Marília e João Vitor; a primeira, aos nove anos de idade, encantou-se e, por isso, nos precedeu juntos aos ancestrais.

Como educadora na única escola que atende a modalidade Educação Escolar Quilombola nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental- anos iniciais e

anos finais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na comunidade quilombola de Helvécia e, diante das inquietações, sobretudo, considerando o período da aprovação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura AfroBrasileira nos estabelecimentos de ensino, o reconhecimento de Helvécia como quilombo (2005), a Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e a Nº 8/ de 20 de novembro de 2012, que normatiza as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola Nacional no Brasil, senti que era preciso refletir, pesquisar sobre as memórias da tradição viva, as nervuras-ramificações da ancestralidade afrobrasileira da comunidade de Helvécia, presentes nas práticas dos mais velhos, e de professores negros, importantes ao movimento quilombolar-se na comunidade,

cuja práxis pedagógica sustentam os princípios por uma educação antirracista.

A ancestralidade por constituir o entrelaçamento dos fios que tecem nossas nervuras. Nervuras no sentido de força de luta, de resistência numa envergadura que sustenta a comunidade com saberes culturais impressos nos corpos dos nossos antepassados e mortos, implica:

Sobretudo, em valorizar os antepassados, a história dos mais velhos e o aprendizado dos seus ensinamentos; é ainda o que nos fornece uma identidade coletiva, propiciando um sentimento de pertencimento (PETIT, 2015, p. 215).

Dessas provocações e tessituras resultam essa obra cujo propósito é reafirmar as pretagogias elaboradas por mestres da tradição oral e professores e, assim, conectar esses percursos metodológicos a outros atores, com suas memórias do tempo vivido e contado, experiências aqui

não impressas, mas que se somam à luta antirracista nos espaços educativos escolares e não escolares.

Por certo, esse desejo-obra, fruto das provocações sobre o meu lugar, minha história e minha gente, pouco a pouco foi corporificando-se como tema e problemática no percurso de meu ingresso como aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia, oportunizando o registro, a reflexão e a socialização desses saberes.

As memórias da tradição viva registradas nessa obra são partes de um todo existente em muitos outros espaços territorializados pelo pertencimento identitário quilombola e, como símbolo de preservação cultural da história dos nossos mais velhos, são elementos de resistência, de luta e de afirmação e por isso contrapõem as narrativas eurocêntricas, que historicamente não cessaram de fazer investidas no que diz respeito ao apagamento e à exclusão da história do povo negro.

As nervuras e negruras – essas forças registradas, compreendidas como pretagogias da comunidade quilombola de Helvécia, são importantes aos processos educativos, pois, apropriando-nos do discurso de Padilha (2007), citado por Santana (2020, p.49), praticá-las “foi mais que uma arte: foi um grito de resistência e uma forma de autopreservação dos referenciais autóctones, ante a esmagadora força do colonialismo”.

Por isso, esta obra intitulada **Memórias da tradição viva: pretagogias da comunidade quilombola Helvécia-Extremo Sul da Bahia** tem como intenção tornar-se um repositório aberto-provocador a outras memórias que não se encontram nesta obra, mas que constituem registros vivos, territorializados nas diferentes formas de transmissão dos saberes ancestrais e presentes - nos corpos dançantes que deambulam de forma insurgente nos quilombos brasileiros e nos espaços escolares, cuja presença afro-brasileira é maioria, isso porque, no entendimento de Petit (2015) e assim também

entendemos, a categoria corpo – território “fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes, altar espiritual que faz parte do território natureza, e, como tal, elemento de sacralidade” (PETIT, 2015, p. 215).

Por isso, a composição dessas narrativas deseja, a exemplo do galo que tece uma teia tênue, na composição do território natureza, almeja lançar seu canto a outros cantos afrodiaspóricos, a fim de esperançar um amanhã libertário, cuja dinâmica político-pedagógica nos espaços escolares e não escolares possa contribuir com a inclusão da história, da religiosidade e da cultura afro-brasileira nos diferentes processos e espaços de ensino-aprendizagem, preconizado pela Lei 10.639/2003, atualizada pela 11.645/2008.

A religiosidade de matriz africana como um dos princípios da pretagogia é base e entrelaçamento de todos os saberes e, por conseguinte, de todas as dimensões do conhecimento. Por isso,

Gera uma forma de pensar, de estar e de agir no mundo, marcada pela fé inquebrantável na força vital que perpassa o universo (axé); O reconhecimento da sacralidade como dimensão que perpassa todos os saberes das culturas de matriz africana, levando a uma postura de identificação, respeito e espiritualidade para com a natureza (PETITI, 2015, p. 215).

É importante salientar, que esta obra envolve práticas educacionais constituídas a partir das manifestações culturais da comunidade quilombola de Helvécia por professores e de mestres de saberes: o agricultor, que cultiva a terra a partir de orientações sobre como se processam os plantios e as colheitas; o benzedor e a benzedeira, que mantêm viva sua prática, transmitindo conhecimentos de cura através das experiências adquiridas no próprio fazer saber e pela transmissão oral; o tamborzeiro, com os seus saberes importantes da

fabricação do instrumento, sentidos e ritmos relacionados às performances e ritualidades; as parteiras, que ensinam às mulheres na hora e após o parto, ensinamentos de como se comportar durante o processo; os educadores, que com seus saberes docentes se conectam à dinâmica de aprendizagem dos mais velhos, tornando o espaço escolar um território de memórias e saberes ancestrais. Isso posto, podemos dizer que essa forma de educação pela iniciação, “valoriza a experiência, a maestria, a senhoridade e a formação continuada ao longo da vida” (PETIT, 2015, p.177).

A partilha dessas memórias da tradição viva por diferentes atores-educadores sociais na comunidade quilombola de Helvécia almeja ser uma provocação às proposições discursivas metodológicas dos diferentes espaços educacionais para que os atores envolvidos com os processos de formação educacional se percebam como partes de um ensinamento que conduz à transgressão, ou

seja, promotores de uma educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013).

Essas provocações em forma de registros da tradição viva querem antes pensar sobre as práticas pedagógicas engajadas partindo do princípio que os sujeitos em formação precisam ser valorizados em sua plenitude e ser ouvidos de modo que se sintam confortáveis em se expressar livremente nos diferentes ambientes, de maneira que esse ato situacional e não circunstancial favoreça a sua aprendizagem.

Para pensar os processos de aprendizagens na especificidade do espaço escolar e que, não arbitrário, podemos transpor para outros espaços educativos, Hooks salienta que:

Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar de

crescimento intelectual e espiritual dos
nossos alunos (HOOKS, 2013, p. 25).

Sobre a pedagogia engajada defendida por Hooks (2013), trata-se de um modelo de educar baseado na ideia da integridade do corpo da alma e do espírito, de uma forma mais densa de modo a “criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2013, p.25). Para tanto, é necessário que o professor esteja comprometido politicamente e aberto a experimentar uma pedagogia que considera o aluno não só no seu aspecto cognitivo, mas sujeito de capaz promover o seu autoconhecimento.

Entendemos que as nervuras e negruras da comunidade de Helvécia, aqui compreendidas como pretagogia, é por si, um fazer político-pedagógico engajado, cujas raízes também se conectam à ecologia dos saberes (SANTOS, 2007).

Assim, essa obra **MEMÓRIAS DA TRADIÇÃO VIVA: Pretagogias da Comunidade Quilombola**

Helvécia-Extremo Sul da Bahia, dentre ao já mencionado, objetiva apresentar o registro de memórias e práticas de ensinamento de anciões e de professores que tomam para si a identidade quilombolas e desenvolvem práticas de aquilombamento em seu fazer-saber, seja na comunidade, seja na Escola João Martins Peixoto. Trata-se de um material impresso-digital, que, dada a sua especificidade territorial, se junta a outros já produzidos sobre diferentes territórios quilombolas, cartografando singularidades e, ao mesmo tempo, um coletivo de lutas e resistência do povo negro. E, como pontua Sandra Petit (2015), ao explicitar os princípios da pretagogia, assumir uma postura autoafirmativa, em autorreconhecer-se afrodescendente, é continuamente lembrar-se da importância da raiz africana para a constituição do povo negro como pessoa.

Ao aproximar-se da pretagogia, a Pedagogia das Encruzilhadas JUNIOR (2017) é uma proposta que pensa a educação como um ato de responsabilidade com a vida.

É aquela que compreende e respeita os saberes ancestrais, inscrita nos corpos dos mais velhos e na prática pedagógica de professores comprometidos em buscarem elementos de conhecimentos que transgredir a colonialidade. Essa Pedagogia das Encruzilhadas é aquela que não está necessariamente fixada a um corpo negro. Mas, invocada e encarnada como operação de transgressão de parâmetros assentados em mentalidade monorracial. Compreendendo a educação como um fenômeno humano, diversificado e impossível de ser por uma única via, assim, como aquela pensada pela narrativa eurocêntrica. A proposta de educação nessa pedagogia, emerge como aquela que é possível de ser desenvolvida com povos tradicionais por ser enlaçada com o bem maior, que é a vida humana.

A pedagogia como a reivindico compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e

conhecimentos múltiplos, e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio.[...] sendo a educação como um fenômeno humano, diversificado e impossível de ser apreendido por uma única lógica. (JUNIOR, 2017, p. 108)

Esse cruzo das possibilidades, que educa em espaços escolar e não escolar, numa relação com o outro e que, não está fixada nessa ou naquela pessoa, mas em um lugar em que pulsa vida. Para Júnior (2017, p. 111), a educação como ato de responsabilidade com a vida, implicada às lutas contra as injustiças cognitivas e sociais produzidas pelo racismo/colonialismo nas bandas de cá implica um novo tipo de educação e uma práxis pedagógica com olhar para o novo: ser/sabere. Assim, essa pedagogia das encruzilhadas, permite transitar com as nervuras e negruras da comunidade de Helvécia, de forma que, abarca conhecimentos múltiplos da tradição oral.

Ainda, se dirige aos espaços escolares e não escolares, por compreender que as memórias da tradição

vivas aqui descritas compõem um repertório aberto onde “tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 173), possibilitando ao leitor o registro de outras memórias aqui não alcançadas.

As memórias da tradição viva presentes nesta obra são resultantes das narrativas registradas durante a pesquisa de Mestrado, da qual participaram professores da Escola João Martins Peixoto e anciãos, ambos filhos e filhas da comunidade de Helvécia. São sujeitos que, em suas práticas de ensino, apresentam estratégias que dialogam com os marcadores de pretaçãõia defendidos por Sandra Petit (2016). Esses marcadores estão completamente intrínsecos nos corpos dos participantes da pesquisa que originou esta obra; eles, com sua forma de transmitir os ensinamentos, contribuem de maneira significativa para o fortalecimento e a ressignificação de hábitos, costumes e valores da tradição africana e

afrobrasileira, como preconiza a Lei 10.639/2003, atualizada pela 11.645/2008.

Esse espaço não se constitui como o que se escuta em muitas rodas de conversa de “dar voz”, isto porque as vozes aqui impressas nunca cessaram, nem cansaram de reverberar seus saberes. Esta obra quer ser espaço de partilha para que essas vozes alcancem outros espaços para tornarem audíveis aqueles que, entorpecidos pela dinâmica eurocêntrica, admitiram não escutá-las.

Espaço-tempo onde corpos são territorializados por memórias da tradição viva

Helvécia é um distrito do município de Nova Viçosa, do Território de Identidade Extremo Sul da Bahia, uma comunidade cujos perfis, traços e costumes explicitam ancestralidades afro-diaspóricas, que nutrem a

luta pela preservação do patrimônio material e imaterial impressos nos corpos, nas memórias e nos rituais.

O distrito de Helvécia, em 2005, através do Registro no Livro de Cadastro Geral nº. 02 – Registro 129 – Fl. 34, em 02/03/2005 – Publicado no Diário Oficial da União em 19/04/2005, Seção 1, nº. 74 – Folha 03, foi reconhecido como quilombo (SANTANA, 2008). O início do processo de reconhecimento se deu com um grupo de professoras, do qual fiz parte, que passou a refletir sobre as condições sócio históricas da comunidade ao tomarem conhecimento do decreto 4.887/2003, que “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias¹” (RASIL,2003, p. 20).

¹ Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado demitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL,

Os motivos norteadores dessa ação promovida pelo grupo de professoras negras se constituíram a partir dos desafios e problemas vivenciados pela comunidade quanto ao acesso à educação, saúde, emprego, as várias formas de violências em que estávamos sendo submetidos nas dimensões sociais, culturais, econômica e política. Outra forma de violência sofrida por nós, moradores de Helvécia, é o “encurralamento” devido a monocultura do eucalipto que nos proibia de transitar pelos espaços de propriedade das empresas de agronegócio, cujas placas *proibido pescar e caçar* se multiplicavam (SANTANA, 2008).

O movimento do pequeno grupo, composto em sua maioria por mulheres, ganhou força, principalmente, nos fins de semana quando nos reunimos em uma sala de aula na Escola João Martins, com a intencionalidade de fortalecer os debates sobre os significados ser

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. BRASÍLIA, 1988).

quilombo/quilombolas. A partir desses encontros, elaboramos o documento de autonominação quilombola, o qual foi encaminhado à Fundação Cultural Palmares.

Hoje, diante das reflexões que fomos elaborando é factual que, em Helvécia, muitas manifestações culturais e religiosas atravessam gerações e se firmam como “tradição viva” (HAMPATÊ-BA, 2010), cujas memórias e performances remetem a uma ancestralidade africana e afro-brasileira. Destacam-se, a dança batebarriga, o embarreiro, o ensinamento através de contos orais e cantos-poemas, os festejos a São Sebastião e Nossa Senhora da Piedade, que é a padroeira da comunidade. Também, as liturgias pelos mortos fechando o ciclo de um ano, sendo, celebrações de corpo presente, após sete dias, um mês, seis meses e as de um ano. Nessa última, sempre acompanhada do ofício de Nossa Senhora e suas

incelências², ao término das litanias, o espaço é tomado com grandes tachos de comidas e danças que podem ser o Samba de viola ou Bate-barriga conforme o pedido do morto em vida (SANTANA, 2020).

Como descreve Santana (2020), os espaços vivos de memórias e de movimentos culturais e religiosos ritualizam e reatualizam as memórias do tempo vivido e contado pelos meus pais, avós, bisavós, tataravós e tantos outros descendentes de africanos que não se encontram corporificados, mas que corporificam através de saberes, ensinamentos deixados por eles, por isso, como parte dessa realidade afrodescendente, identifico que esse jeito de ser, viver e transmitir, na comunidade quilombola de Helvécia, desenha um percurso discursivo metodológico entre gerações como a sua “pretagogia” (PETIT, 2015).

² É um tipo de canto fúnebre de matriz popular, vastamente difundido no interior do Brasil e entoado junto aos moribundos e defuntos (SANTANA, 2020)

Esse jeito de ser e estar no mundo é dizer não ao apagamento da nossa história, e dizer não às diversas formas de violências sofridas por nós, negros e negras nesse país, dizer não ao racismo institucional e estrutural e trazer para o centro da comunidade de Helvécia e respectivamente para o espaço educacional discussões que dizem respeito a nossa gente, nosso povo e que vá contra as narrativas defendidas pelos colonizadores.

Nervuras e negruras quilombolas: propostas decoloniais que educam na comunidade de helvécia

Em Helvécia, assim como em outras comunidades tradicionais, o processo educacional nos espaços escolares, por décadas, aconteceu dentro dos parâmetros estruturais produzidos pela ciência filosófica e pela teologia judaico-cristã como verdades. E, para os que estão “do outro lado da linha, não há conhecimento real, são crenças [...], na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2009, p. 25).

Esse pensamento eurocêntrico descrito por Santos (2009) contribuiu para o processo de subalternização dos grupos étnico-raciais, menosprezando os saberes produzidos nas comunidades tradicionais pelos mais velhos, guardiões de memórias ancestrais, e, com isso,

ocasionou por décadas a invisibilidades dos saberes multiculturais promovidos pelos grupos étnico-raciais na América Latina.

Sendo o Brasil um país com profundas marcas ocasionadas institucionalmente e estruturalmente pela colonialidade eurocêntrica, ainda se sentem as dores das marcas alicerçadas pelas verdades que fundamentam e sistematizam o pensamento hegemônico enraizado pelas “veias” capitalistas e conservadoras do Estado brasileiro. Conforme Nilma Lino Gomes,

O Brasil construiu historicamente um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social [...] que acaba por cristalizar, neutralizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a suas histórias (GOMES, 2017, p.53).

Na contramão desse ardil processo de inculcação de saberes produzidos pela colonialidade, comunidades tradicionais, de forma singular, na simplicidade do cotidiano, têm instruído processos educacionais através dos valores culturais, sociais e políticos. Esse movimento construído nos espaços territorializados pela presença negra ancestral proporcionou, ao longo dos enfrentamentos identitários, conhecimentos necessários à sobre-vivência de muitas comunidades tradicionais, tendo por compreensão as epistemologias que defendem a pluralidade do ser e do existir. Por isso, esse fazer-saber

implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (SANTOS, 2009, p. 45-46).

Na comunidade de Helvécia, essas práticas estão presentes nos espaços escolares e não escolares e, acontecem através da integração social, na convivência com os mais velhos, pelos professores envolvidos com o processo de quilombamento e através das manifestações religiosas e culturais. Dessas ritualidades, podemos destacar a bate-barriga, a capoeira, os contos e os cantospoemas, o cuidado com a terra, a fidelidade com o calendário lunar, as quitandas e as benzedadeiras.

Essas pretagogias sustentam a historicidade ancestral da comunidade de Helvécia e, certamente, de muitas comunidades quilombolas e, por isso, são elementos de suma importância para o saber-fazer, constituindo-se em fazer-saber alinhado e engajado aos processos de luta por uma educação antirracista. São valores, comportamentos, atitudes e saberes da comunidade quilombola de Helvécia, cuja importância encontra-se no reconhecimento de si, das histórias, da nossa gente no Território de Identidade Extremo Sul.

Esses saberes imprimem a configuração de uma sociedade plural pela via da encruzilhada que, segundo Leda Maria Martins (1997),

tece a identidade afro-brasileira, num processo vital móvel, identidade esta que pode ser pensada como tecido e uma textura, nos quais as falas e gestos mnemônicos dos arquivos orais africanos, no processo dinâmico de interação com o outro, transformam-se e reatualizam-se, continuamente, em novos e diferenciados rituais de linguagem e de expressão, coreografando a singularidade e alteridades negras (MARTINS, 1997, p. 26).

Esse jeito de ser, existir compõe o processo discursivo-metodológico em Helvécia; cartografa um coletivo promotor de caminhos que se conectam aos diferentes espaços-tempos alinhados pela ancestralidade africana. O coletivo a que referendamos são os corpos falantes e dançantes dos narradores, perceptíveis através da fala, do gesto corporal, da religiosidade, a forma de contar seus

contos, suas vivências, saberes deixados pelos mais velhos da comunidade. Para Petit (2015) é importante

O entendimento da noção de território como espaço-tempo socialmente construído e perpassado da história de várias gerações e formado por uma complexa rede de relações sociais, espaço este perpassado de sacralidade (PETIT, 2015, p. 215)

Os registros aqui compilados explicitam uma totalidade do ser, evidências de que a palavra encerra um testemunho daquilo que é. Essas reflexões buscam em Hampaté Bâ suas referências. Para esse autor,

a tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento

humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribui para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

Ao contar suas experiências, o professor, professora, benzedeira, agricultor, mãe de santo, é notório o compromisso com a comunidade ao dar continuidade às tradições, por isso, serem memórias vivas e resistentes àquelas que desconsideram os saberes que não o eurocentrado.

Os mestres de saberes que sustentam os conhecimentos produzidos a partir do contexto da comunidade quilombola, assentados na cosmovisão africana e que denominamos de pretagogias, contribuem

com uma educação para a diversidade, colaborando com a incursão dessa pedagogia para além dos discursos; formam pela práxis.

Em suma, os sujeitos de uma educação das relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação (GOMES, 2008, p. 83).

Gomes (2008) aponta benefícios de uma educação que não tem como base única o currículo escolar pensado e criado por pessoas que não estão conectadas com as causas, com os valores, com os saberes produzidos nas comunidades tradicionais. A educação, nos dizeres da autora, precisa cumprir sua função social com práticas pedagógicas que promovam caminhos possíveis para a diversidade, para a libertação, para a mudança, reconhecendo a importância dessas produções cotidianas

de saberes e de formas de vivências como processo de luta, de resistência da cultura negra.

Esse entendimento compõe muita das ações fomentadas na comunidade quilombola de Helvécia, onde professores e mestres de saberes ancestrais compartilham ações alicerçadas na horizontalidade dos saberes, cuja dinâmica reside no valor da memória, no princípio da oralidade, da observação, da convivência, da circularidade, da religiosidade do dia a dia, no seio da família, cartografando um saber-fazer para uma diversidade de fazer-saber, que compreendemos como princípios metodológicos, conceituados por Sandra Petit (2015).

Entre os marcadores de pretagogia trazidos por Sandra Petit (2016), a religiosidade preta, a relação com as mais velhas e os mais velhos/senhoridade (respeito aos mais experientes), danças afro, relação com a natureza, são elementos da cosmovisão africana presente nos corpos dos sujeitos, são saberes de extrema importância no processo

de afirmação identitária, saberes que integra o movimento negro na luta pela emancipação do povo preto. Conforme define Gomes (2017),

Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações (GOMES, 2017, p. 23).

Pensando nesses espaços que educam para a vida, a pedagogia das encruzilhadas defendida por Júnior (2017), é uma proposta que dialoga com experiências e saberes da memória coletiva que não se apresenta em um só corpo, mas, nos corpos dos subalternos, que, com seu jeito de ser/fazer, provocam deslocamentos e abrem passagens que possibilitam seus pares, sentir o mundo por vários tons.

Uma educação que busca a emancipação deve estar comprometida com o *outro*. Assim, ela parte do reconhecimento da diversidade e da busca contínua pelo diálogo entre as diferenças. É uma educação pluralista e dialógicaA (JÚNIOR, 2017, p. 118).

Dessa memória coletiva, guardada nos corpos dos educadores, que, em suas práticas gerenciam diversos saberes, os já mencionados, como tantos outros elementos da tradição oral, que articulam como proposições que educam para a vida. Nessa tessitura de conhecimentos, operam dispositivos que estabelecem aprendizagem numa perspectiva que visam as mais variadas formas de educação consistem em atos de comunicação, enredamentos e produções de conhecimentos através das experiências (JÚNIOR, 2017, p. 119).

As nervuras e negruras da comunidade de Helvécia, imersas nos corpos dos subalternos, com saberes que educam e que atravessam os pensamentos dominantes do mundo ocidental, como as produções historicamente

deixadas pelos nossos ancestrais. Nessa curva, esses saberes, foram bolhas criadas pelo “mundinho ocidental”, e surgem como emergência para uma proposta curricular educacional, que buscam a diversidade de conhecimento, como possibilidade de combate a injustiça sociais sofrida pelos povos tradicionais. É como um balaio tático de fresta, não se reduz à nenhuma forma criada, mas cruza tudo que existe e os refaz (JÚNIOR, 2017, p.111).

Assim, apresentamos os sujeitos-mestres narradores que cartografam os marcadores pedagógicos importantes à manutenção da tradição viva na comunidade quilombola de Helvécia.

Os sujeitos narradores e suas memórias afetivas Dona

Izabel: a Senhora do ramo

Dona Izabel, senhora com 81 anos, católica, cadeirante, bem lúcida e consciente do seu tempo presente, é sabedora dos segredos das folhas que decantam os males, purificam o corpo-espírito.

Figura 1- Dona Izabel Antônia



Fonte: Arquivo pessoal de Gilsineth Joaquim Santos Silva.

Dona Izabel Antônia, mulher preta, uma mestra nesse ofício, ganha visibilidade na comunidade e nos lugares circunvizinhos a Helvécia justamente pela prática do benzimento. Quando pequena, ela achava bonito esse ofício, por acreditar que rezar uma pessoa não fazia nenhum mal; para além disso, dona Izabel foi tomada pelo entrelaçamento de maneira profunda que se realizava

enquanto benzedeira, e isso é possível perceber quando a mesma expressa que nunca deixou de atender aqueles que a procuraram.

“Eu achava que servia de bem, por que se não fosse bem [...] -se fosse mal ninguém fazia. Eu deixava o que eu estava fazendo para atender um fi (filho) de Deus que vinha procurar por mim. Eu queria aprender porque achava bonito, porque eu aprendi aquela reza. E quando as pessoas via procurar por mim eu podia atender.” (Entrevista cedida por Izabel Antônia em janeiro de 2022).

Para dona Izabel, a reza de benzimento a completava em suas experiências. Nessa experiência, Izabel, assim, como tantas outras pessoas negras, conseguiram manter vivos os usos e costumes tradicionais da comunidade de Helvécia, estabelecendo relações com o sagrado, purificando corpo-espírito através da reza e dos ramos, saber que tem a oralidade como condutor principal.

Ao dizer que todas as pessoas que as procuravam eram atendidas, dona Izabel, sabia do poder da reza e dos

ramos, de curar males e devolver a saúde física, espiritual e emocional a todos os filhos de Deus que as procuraram. Daí, a importância de atender a todos, numa espécie de cumprimento do ofício, de realização.

O domínio dessas práticas culturais nas dimensões da cosmovisão africana, compõem a vida social de base comunitária na comunidade quilombola de Helvécia.

Para além da prática do ofício exercida por dona Izabel, e aliada as rezas de benzimento com os ramos que decantam os males, tem os ensinamentos, que são passados para as pessoas que a procuravam, estes precisavam ser seguidos de acordo com as orientações da benzedeira.

“Espinhela caída e dor de cabeça tinham que ter resguardo, porque se rezava de espinhela e não tinha resguardo a espinhela não segurava e a dor de cabeça se não tinha resguardo ela também não passava”. (Entrevista cedida por Izabel Antônia em janeiro de 2022).

A cura nesse sentido, não se dá somente pela prática do benzimento, dona Izabel, revela ensinamentos e cuidados necessários, como forma de purificação do corpo-espírito. Para ela, alguns cuidados devem ser tomados à risca,

“Não fazer as coisas, não botar peso na cabeça, não varrer casa isso aqui era o resguardo. Tinha que ficar só três dias de resguardo, também não pode tomar sol se não a cabeça não vai aliviar se quiser sair na rua poi (colar/ usar) um pano na cabeça”. (Entrevista cedida por Izabel Antônia em janeiro de 2022).

Como parte integrante do benzimento, o resguardo, nas palavras de dona Izabel, deve ser seguido conforme os ensinamentos da tradição oral. “Não fazer as coisas” como prática metodológica fundada na pedagogia das encruzilhadas Júnior (2017), essa que, com cuidado e responsabilidade zela pela vida.

A prática do benzer com ramos, que, entre uma palavra e outra, o ramo é levemente imerso na água, em

um movimento rápido, do falar bem baixinho ao ponto de não se entender o que é pronunciado, que decantam males, com calma e leveza. O encantamento das palavras, através da performance da força da voz, como instrumento essencial, compreendendo um ciclo de três dias de benzimentos e mais três dias de resguardo, dentro do processo de purificação. Entrecruzadas na pretagogia, na pedagogia das encruzilhadas e na pedagogia engajada a senhora do ramo, comprometida com outra forma de educar, fora da ciência moderna ocidental, mas, em um movimento com responsabilidade e com a força vital das palavras e da vida, exerceu experiências fundadas no conhecimento deixado pelos seus antepassados, benzendo.

José Benedito: agricultor de sementes e espírito

Aos 66 anos, seu José Benedito, homem preto, casado, pai, avô e bisavô. Ele que desde criança acompanhava seu pai na roça, ainda continua nessa

caminhada. Atualmente tem a sua rocinha com plantações de: de feijão, batata, aipim, quiabo, banana e abacaxi. Como ele diz, é coisa pouca, só para comer mesmo. Ele que, na brincadeira de São Sebastião, desempenha a função de embaixador dos Cristãos. Flamenguista de coração, não almoça, sem antes, tomar uma pinguinha, no bar da Neuza, que, segundo ele é para abrir o apetite.

Figura 2 – Senhor José Benedito dos Santos.



Fonte: Arquivo pessoal de Gilsineth Joaquim Santos Silva.

É o responsável na comunidade de Helvécia para produzir o vovô³, que é uma representação do ano velho queimado a meia noite, como forma de findar o ano e de construir o Judas, na Sexta-feira Santa. Também é o responsável pelo corte do mastro de São Sebastião. O mastro é um símbolo que compõe a ritualística da festa de São Sebastião, que ocorre no dia 20 de janeiro. A escolha e o corte da árvore que se constituirá como mastro de São Sebastião, conforme relata Seu José Benedito, deve obedecer ao calendário lunar, um saber que adquiriu ainda criança com o seu pai. Há 25 anos, seu José Benedito é aquele que tem a missão de cortar a madeira que será o Mastro de São Sebastião.

A festa de São Sebastião, na comunidade de Helvécia, começa no dia primeiro de janeiro, com a

³ É um boneco produzido com roupas usadas, em um caixão feito por pessoas da comunidade, o boneco é velado no Abrigo (Rodoviária de Helvécia) na praça ao sons de tambor, caixa e pandeiros e com versos / toadas referente alguns acontecimentos durante o ano na comunidade.

Puxada do Mastro. Ritual que inicia na porta da igreja Católica. Ali, reúnem-se as pessoas que vão buscar o Mastro, no local onde foi cortada a árvore. O senhor José Benedito dos Santos, sempre envolvido com as manifestações culturais da comunidade, é o primeiro a chegar na porta da igreja, com espadas e fogos. A espada, é um instrumento usado na organização da Puxada do Mastro. Ou seja, com a espada em mãos, consegue impedir que as pessoas passem a frente do Mastro até chegar à igreja Católica. Uma forma de organizar o momento festivo. Os fogos, são para serem soltos na porta da igreja, como forma de chamar as pessoas para irem pegar a árvore cortada há um mês pelo senhor José Benedito, esta, que fora cortada em acordo aos ensinamentos recebido quando criança pelos seus ancestrais.

O ato de cortar a árvore em si não é o bastante, é preciso que o calendário lunar seja consultado com cuidado, de modo que, conforme a lua, o corte pode

acontecer três dias antes ou três dias após, experiência adquirida com seu pai quando ainda era criança.

Nessa compreensão, “a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões” (HAMPATÊ-BÂ, 2010, p. 169).

Sempre algumas pessoas me chamam pra eu tirar madeira, aí eu falo assim: óia essa lua, a madeira não tá boa pra tirar. É, mas eu tô apertado pra rebuçar minha casa tudinho. Bom, aí eu falo: eu posso até tira, mas a responsabilidade é sua, se a madeira estragar eu não sou responsável por que eu só tiro madeira pra mim e do jeito que eu tiro pra mim eu tiro pra um amigo; eu caço a lua direitinho. Agora, esse que querer me obedecer bem por que a lua minguante não serve para tirar madeira. Tirar madeira e fazer um plantio sempre é depois da nova, cinco, seis dias, cai na lua certinha e tudo para não estragar a madeira. Porque que se você tirar com a lua ruim o que que vai dar? Vai dar broca, vai dar muito cupim e aí pronto. Na hora que eu explico pras pessoas, então, tem umas que fala assim: então vou esperar um pouquinho Zé.

Muitos diz que me agradece por que eu não vou tirar de qualquer jeito, mesmo que tiver me pagando eu não..., se tira na lua que não tá boa vai falar que a madeira estraga, mas vai chegar outro e falar a minha tá boa porque Zé falou a lua certinho. (Entrevista cedida em 31 de janeiro de 2022).

José Benedito, instruído ainda quando criança, explica de maneira detalhada os procedimentos de como fazer uma plantação dentro do calendário lunar, conforme aprendeu com os seus mais velhos. Essa ciência, esse aprendizado são seguidos com rigor, obedecendo exatamente o ensinamento que lhe foi dado.

“Meu pai me ensinou... depois da lua nova cinco, seis dias pode plantar qualquer plantação, porque depois da lua nova cinco seis dias ela vai nascer na crescente pra cheia, então, qualquer plantação tanto faz o que dá debaixo da terra que dá em cima, se você planta na cheia ela vai nascer na minguante e toda lua minguante é só minguar. Isso é coisa que eu aprendi como meu pai né.”

(Entrevista cedida em 31 de janeiro de 2022).

Conforme se observa, a figura paterna é apresentada como um mestre que fomentou as contribuições necessárias para a vida, práticas que jamais podem ser desprezadas, ao contrário disso, esses conhecimentos passados de pais para filhos seguindo a tradição oral devem ser valorizados. Na expressão “meu pai me ensinou”, percebe-se a força, a grandiosidade, a lealdade e o quanto esses saberes são válidos no cotidiano de homens e mulheres quilombolas que fazem uso do conhecimento ancestral, por isso, memórias da tradição viva.

Seu José Benedito nos apresenta o conhecimento sobre a lua e a sua influência nos ciclos biológicos das plantas, um conhecimento alicerçado na experiência dos mais velhos, relacionado à cosmovisão dos seus mais velhos sobre os elementos da natureza. Não ao acaso,

Sodré (1988, p. 22) diz que “o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios”.

Ele que, desde criança, acompanhava o seu pai na roça, aponta o perigo, que pode ocorrer em uma plantação, quando o calendário lunar não é examinado com os devidos cuidados.

“Tem que ter todo cuidado, porque você não vai querer tomar prejuízo né. Então tem uma coisa para você plantar agora nessa lua, as vez, essa lua não tá boa, tem que ter paciência, espera mais uns dez dias para você não perder. Se você plantar qualquer plantação na lua errada você vai tomar prejuízo, pode dar bonito, assim, de folha, de carregar e tudo, mas na hora de tirar a fruta tá bichado” (Entrevista cedida em 31 de janeiro de 2022).

É notório que cada parte compõe o todo existencial, seja o cuidado ao se fazer as plantações ou o

cortar de uma madeira, interfere de maneira significativa na qualidade do resultado final. Não corresponder a esses ensinamentos significa correr o risco, perdas.

Em acordo com a pedagogia das encruzilhadas (2017), “referindo aos ensinamentos para a vida” a aplicação desses saberes na dimensão da cosmovisão africana faz-se necessário.

É possível perceber, na fala do senhor José Benedito, o comprometimento a e responsabilidade com essas experiências. Não aplicação dessa aprendizagem, pode interferir diretamente na qualidade no produto, e comprometer o resultado esperado. Uma plantação, realizada na lua errada, segundo a tradição oral, é aventura-se. Existe o perigo de minguar o produto final. Assim, seu José, relata sobre a lua certa para fazer uma plantação e esperar uma boa colheita.

“Depois da lua nova, cinco seis dias a semente vai nascer na lua crescente para

cheia, então qualquer plantação tanto faz o que dá debaixo da terra a que dá em cima, vai ser boa. Se você planta na cheia ela vaia nascer na minguante, e toda lua minguante e só minguar. Isso é coisa que eu aprendi como meu pai né.” (Entrevista cedida em 31 de janeiro de 2022).

Nesse olhar, todo conhecimento tem por premissa uma manifestação de crença e nessa relação entre a crença, o saber e o fazer as experiências deixadas pelos nossos antepassados ocupam um espaço que não enclausura em um lugar, mas nas vivências, no jeito de ser, fazer e agir de um povo com a natureza. Nesse contexto, apropriando-se de Hampaté Bâ (2010), é possível dizer que, “dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados”; há uma entrega verdadeira das pessoas comprometidas com a tradição oral.

Gilberto Cruz de Oliveira: tradição viva compondo estratégias de ensino no espaço escolar

Imerso nas memórias dos mais velhos e consciente das contribuições herdadas da tradição oral, Gilberto Cruz de Oliveira, professor da educação básica, traz em sua prática pedagógica aprendizados relacionados às questões de agricultura familiar e ecológicas e, por isso, se conecta ao modo de seu José Benedito dos Santos ao fazer-saber ancestral.

As proposições feitas pelo professor em conjunto com seus alunos sobre as nascentes da comunidade e sobre a agricultura familiar, assim como os ensinamentos de seu José Benedito, fomentam em sua prática pedagógica princípios da Educação Escolar quilombola que aproxima da metodologia de pretagogia. A dinâmica pedagógica do professor Gilberto Cruz de Oliveira cartografa os marcadores pedagógicos descritos por Petit (2015), que, como se pode observar dialogam com os princípios para a

Educação Escolar Quilombola expressos no artigo 7º da Resolução nº 8 de 20 de novembro 2012.

Figura 3- Professor Gilberto Cruz de Oliveira - alunos do 5º ano A



Fonte: Arquivo pessoal de Gilsineth Joaquim Santos Silva.

direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; (BRASIL, 2012, p.5).

Sobre os hábitos instruídos por seus mais velhos em relação à agricultura familiar, Gilberto Cruz de Oliveira, assim relata:

“Conhecimento com a terra com a agricultura para mim é um lazer por que eu gosto de estar lá, de fazer, desde pequeno. Para mim é uma terapia a educação, o ensinamento que meu pai me deu desde a preparação da terra com a capina, de limpar a terra para plantar até a época certa para o plantio: época das águas, das librinhas; ver a lua, librina, época das chuvas leves. Mais ou menos de fevereiro para março época da força para plantar as plantas, feijão, por exemplo, época boa. Quando a gente termina de plantar uma roça e começa a nascer a gente já faz espantalho, ou seja, boneco para espantar pássaros e também tem a cruz, que segundo a minha avó era para espantar maus olhados e para proteger dos eclipse para não trazer doenças para a plantas”. (Entrevista cedida em 27, de fevereiro do ano de 2022).

Nos registros das narrativas do professor Gilberto Cruz de Oliveira, era nítido perceber a satisfação em narrar

sua trajetória na educação, e como se dispunha a desenvolver práticas pedagógicas condizentes com a realidade ambiental da comunidade de Helvécia. Esse comportamento metodológico, político pedagógico, configura a sua atenção aos saberes ancestrais convalidados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e a lei 11.645/2008, cujos fundamentos organizam principalmente o ensino ministrado pelos educadores nos espaços escolares.

“As escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico” (BRASIL, 2012, p.7).

Dessa maneira, a práxis pedagógica do professor Gilberto Cruz de Oliveira, cruza com as manifestações culturais da comunidade quilombola como elemento

relevante no processo educacional, a partir de experiências paridas pela tradição oral, com formas que dão o tom de um educar para a vida.

Maria da Conceição dos Anjos: mãe de muitos filhos

Figura 4 - Maria da Conceição dos Anjos.



Fonte: Arquivo pessoal de Gilsineth Joaquim Santos Silva.

Mulher preta, 64 anos de idade, viúva, mãe, avó, bisavó, filha da Oxum e do Obaluaê, parteira, benzedeira,

Mãe de Santo e dona de um terreiro de umbanda. Conhecida por muitos como Mãe Maria, justamente pelas experiências que vem desenvolvendo na comunidade em acordo com a cosmovisão africana. Comprometida com a pedagogia das encruzilhas como propõe Júnior (2017, p. 108), em um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos. Em seu terreiro, um espaço é constituído de plantas medicinais. Um reservatório natural, que ela mantém para fazer uso de acordo com os saberes afrodiaspóricos. Como chá, no banho, como ramo para o benzimento e como folhas para serem usadas atrás das orelhas, e em diferentes ordens, o corpo, alma é espírito ganham equilíbrio com a força vital da natureza, gerado pelos elementos: sol, chuva e terra.

Maria da Conceição dos Anjos, guarda saberes que lhes foram passados de geração a geração. Acolhe os filhos de Helvécia e de toda a região circunvizinha, tornando-se uma grande mãe espiritual. Traz impressos em sua

memória muitos cantos sagrados, rezas para benzimento, ainda na mocidade, aprendeu esses ofícios com a sua Mãe de Santo, com quem morava desde a adolescência quando “deitou” no Santo. Sobre esse rito de passagem, relata:

“Com dez anos tive quase como uma convulsão, aí teve uma senhora que se lembrou de quando eu nasci e das três entidades que havia descido e falado da passagem. Aí, em Nanuque, tinha uma mulher por nome vó Cecília. Aí, eles me levaram lá. Quando chegou lá, vó Cecília confirmou a passagem. A minha mãe era filha de Iansã e ela foi avisada que quando eu completasse doze anos tinha que cuidar de mim, deitar no santo e fazer todas as obrigações que é de fazer no santo. Naquele dia você marca o roncó; você deita oito dias com [...] os camachas (os acessórios usados para deitar no santo) tudo bem feitiños. Quando sair leva as coisas para a cachoeira. Deitou já é uma filha de santo porque fez o roncó. Nisso fui crescendo e cuidando, cada dia aprendendo fazendo as coisas certas” (Entre vista cedida em 23 de fevereiro de 2022).

“Nisso fui cuidando” [...] O cuidado que expressa vida, partilhas conhecimentos, ensinamentos traduzidos na potencialidade da mulher negra quilombola. Dona Maria Conceição dos Anjos, em sua fala, externa zelo pelos saberes da tradição oral no sentido de cultivar a pretagogia.

Dentro disso, é possível perceber o significado desses saberes para dona Maria, que demonstra em vários aspectos a serviço da vida, seja como parteira, benzedeira ou mãe de Santo. Para Hampate Bâ (2010, p. 175), tratase de uma ciência de vida. E, para dona Maria, uma devoção,

“Os partos eu botei como devoção, todas mulheres que precisava eu ia ajudar. E devoção é assim, como eu aprendi a fazer o parto, eu acharia que aquilo ali eu tinha que continuar todos que precisava eu tinha que ajudar, então, eu botei com devoção precisava eu ia”. (Entre vista cedida em 23 de fevereiro de 2022).

Dona Maria, desde menina, com doze para treze anos, gostava sempre de ficar ao lado de uma mulher

adulta, aprendendo a ciência da vida e tomando como devoção a sua missa.

“Eu achei que Deus me deu esse dom, e eu tenho que levar em frete. Então, eu tenho que fazer, se não, o pecado é para mim. Minha missão é fazer o bem, enquanto eu puder, tiver vida e tiver força, esse santo orixá eu tenho que cumprir. Sinto alívio e felicidade fazendo. Me sinto muito bem!”
(Entre vista cedida em 23 de fevereiro de 2022).

Como parteira, dona Maria usa a metodologia de receber a gestante em sua casa, para ali fazer o parto seguindo os saberes da tradição oral, antes durante e após o parto. As mulheres são educadas com ensinamentos da “ciência da vida” para não “quebrar o resguardo”, pois mulher de “resguardo quebrado” significa não ter mais saúde após o parto. Assim dona Maria fala de alguns ensinamentos dados:

“Com três dias a gente dava o purgante, banho de casca de caju com casca de aroeira, massafete da terra para sentar,

para fechar, quando a mulher ganha neném fica toda aberta, colocava Pedra Hume na água também. A gente colocava massafete nas solas dos pés, não dar de mama deitada e com quatro dias tomar água inglesa”. (entrevista cedida em 23 de fevereiro de 2022.

De modo geral, o cuidado numa abordagem alicerçada na tradição oral, que exige do saber/fazer dedicação ao longo da vida. Mestreza nesse ofício de parteira, e possuidora de um dom, dona Maria, une-se aos conhecimentos sistematizados com a prática, técnica e crença que sustentam pedagogias que defendem a vida. Fundada em marcadores afrodiaspóricos, dona Maria, fala de experiência como essa,

“O márcio meu filho, eu estava sozinha, pensei eu faço o parto dos outro, eu vou fazer o meu. Eu, sozinha conseguir pegar ele. Agora, o cordão umbilical, eu não podia cortar, esperei só a pessoa para cortar. Eu com mãe não podia cortar. Não podia ser comadre do meu marido. Quem corta o umbigo é comadre, então eu era casada. Podia fazer meu parto, só não podia corta o umbigo. Em tudo, cada um

tem uma coisa ne?” (Entre cedida em 23 de fevereiro de 2022).

É um saber da tradição oral, que não precisa de força física, mas dos conhecimentos deixado pelos nossos antepassados e da força vital da vida, ciência que rompem paradigmas ancorado no pensamento científico ocidental.

Partindo dessa ótica, pode-se compreender melhor a importância da educação na tradição africana que se coloca como nervura que sustenta nossa gente.

Edlene Santos da Paixão Luiz: escola e comunidade parte de um mesmo todo

A professora Edlene Santos da Paixão Luiz, órfã de pai na adolescência, sua mãe, trabalhadora rural-agricultura familiar, ainda muito cedo começou a trabalhar como doméstica para ajudar no sustento da casa. Contudo, mesmo diante das dificuldades, conseguiu terminar o ensino fundamental em Helvécia e se formou em

magistério na cidade de Posto da Mata. Graduada em Letras, Edlene sempre se preocupou em trazer para o ambiente escolar discussões na perspectiva decolonial, utilizando-se de música, poesia, tradição cultural local, evidenciando saberes excluídos do padrão hegemônico. Assim como observa Petit (2015), sobre os desafios encontrados em propor narrativas do povo negro, “tornase um grande desafio fazer da cosmovisão africana e da tradição oral, conteúdos curriculares, uma vez que os programas escolares têm sido, até agora, sempre eurocêntricos, baseados em princípios até mesmo antagônicos aos das culturas negras. (PETIT, 2015, p. 110).

Consciente da tradição viva na/da comunidade, desenha no espaço escolar em que atua práticas políticopedagógicas que reverberam os saberes ancestrais, evoca ensinamentos que recebera dos mais velhos, muitos dos quais, já encantados, conforme relata a professora Edlene Santos da Paixão Luiz,

“O saber não é posse somente daquele que tem faculdade, que sabe ler, aquele que tem mestrado que é doutor. Pesquisadores que passavam aqui em Helvécia sempre marchava para madrinha Cocota, mestra né, por questões da experiência. Percebi que o saber não é só de quem sabe ler e escrever não! O saber é a partir do momento que você passa aquilo que você sabe para o outro” (Entrevista cedida em 13 de agosto do ano de 2022).

A professora Edlene Santos da Paixão da Luiz compreende a importância da relação escola- comunidade e o papel que os saberes dos mais velhos desempenha para a afirmação identitária e para a representatividade dos sujeitos em formação para além do espaço escolar.

Essa circularidade de saberes se alinha aos objetivos das Diretrizes Curriculares Para Educação Escolar quilombola, quando aborda propagação da tradição dos povos de comunidade. Em uma ação pedagógica, a professora

desloca o espaço da sala de aula para a sala de um mestre ancião da comunidade e, assim, ambos compõem o espaço da docência. Relata a professora:

“Era uma turma do 6º ano com 32 alunos. A gente percebeu que os meninos, eles ficaram bastante a vontade para perguntar. E seu Manoel Sérvulo Constantino conhecido como seu Balango, ele foi respondendo de acordo as diversidades que foram perguntadas pra ele. No papel e no livro, né, a gente vê que não fica uma coisa amarrada, mais ampla. Então, quando a gente saiu da sala de aula e foi até seu Balango foi muito bom, os meninos e meninas ficaram mais motivados, mais a vontade assim com seu Balango. Já fomos também na casa de madrinha Cocota e é importante. Eles vão percebendo que a cultura do lugar, local, eles fazem parte, precisam saber, eles precisam ter esse conhecimento. A gente sabe que cultura não vivida, não trabalhada ela pode morrer e o objetivo da gente é que ela permaneça né, assim viva.” (Entrevista cedida em 13 de agosto do ano de 2022).

Ao valorar o saber ancestral partilhado pela tradição oral, é possível inferirmos que a professora traz para a sua prática um marcador importante na configuração de um caminho necessário à afirmação e representatividade de sujeitos educadores presentes na comunidade. Seu Balango, *griot* do tempo vivido e contado, ao ato de educar agrega valores culturais que não estão nem na folha de papel, nem nos livros didáticos. E, como agente de saber junto à professora, rompe com a proposição de uma mera transversalidade educativa e torna-se uma ação situacional de educação dialógica entre escola e comunidade. De acordo com Petit (2015),

A Pretagogia incentiva a relação comunidade-escola, chamando mestres e mestras da cultura para dentro dos recintos educacionais, bem como a saída para locais-recursos, ou seja, espaços que aproximem da compreensão da cosmovisão africana, desde áreas naturais, ao ar livre, até sedes de entidades de praticantes das culturas tradicionais

(vistos como pessoa, recursos). (PETIT, 2015, p.125).

Esse formato de educação ocupa outro lugar na vida dos que dela acessam, notoriamente, o espaço da valorização da oralidade e da circularidade dos saberes, meios pelos quais os sujeitos se sintam parte integrante e integrado com a realidade do seu povo, de sua gente. E, nessa compreensão, rompe com o paradigma da narrativa eurocêntrica que vem atravessando século no sentido de colocar o saber do povo negro no espaço da invisibilidade.

Para Petit (2015), a circularidade na relação entre os tempos e as coisas é um dos princípios metodológicos de pretagogia; nele, “a interconectividade do ethos ubuntu reforça esse princípio, afirmando a relação comunitária que nos perpassa” (PETITI, 2015, p. 215); não obstante, vai ao encontro das Leis 10.639/2003 e a Resolução 8 de 20 de novembro de 2012 que trata da Educação Escolar Quilombola.

[...] reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade [...] (BRASIL, 2012, p. 5).

As práticas pedagógicas que dialogam com as tradições da comunidade, além de ser uma prática obrigatória considerando as legislações vigentes, especificamente a Lei 11.645/2008 e as Diretrizes pertinentes à educação escolar quilombola, é uma forma de perpetuação das manifestações afro-brasileiras na comunidade de Helvécia. Explicita a professora Edlene Santos da Paixão Luiz:

A escola tem trabalhado com os projetos né! [...] a gente tem aquele momento da leitura juntamente com os colegas para aquela discussão e partindo do ponto de vista de que somos comunidade quilombola a gente tem que ir trabalhado a cultura para não morrer, né! Quando a gente busca a referência dos mais velhos [...] as discussões as pesquisas, quando a gente passa trabalhar essas questões na sala de aula e a gente ver que é necessário, que é importante sair da sala de aula pra gente está indo fazer uma visita nas casas das pessoas. Ali os alunos se veem representados, né! É a história de sua gente, sua história, né! E isso, nem sempre tá nos livros, quase nunca (Entrevista cedida em janeiro de 2022).

Dentro disso, é possível considerar que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Edlene Santos da Paixão Luiz, constituem uma fazer-saber alicerçada na concepção de discursivo metodológico que Petit (2015) conceituou como pretagogia. Também, é importante considerar que, mesmo com a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, de conformidade com as leis 10.639/2003,

atualizada com a 11.645/2008, e, a Resolução 08 de 20 de novembro de 2012, muitos livros didáticos apresentam essa temática muito reduzida considerando a pluralidade dos povos e culturas e seus desdobramentos, trocas na diáspora brasileira.

Notoriamente, o fazer docente, como observado na narrativa da professora Edlene Santos da Paixão Luiz substancia-se em outros parâmetros que compõe a estrutura instrutiva da/na comunidade: as memórias dos mais velhos, cujo repositório constituiu-se ao longo do tempo vivido e contado de saberes pluriepistêmicos.

Entendemos que, nesse processo metodológico a professora incorpora em sua ação pedagógica elementos da cosmovisão africana, a exemplo, a circularidade, ou seja, propõem aos alunos uma educação para a diversidade, com referências em anciões da comunidade. Esse fazer pedagógico, conforme relata a professora faz com que os alunos se sintam parte da história, da sua história representada, mais prazer nas atividades escolares, pois

estão participando, dialogando com experiência que faz parte do seu cotidiano.

Figura 5- Professora Edlene Santos da Paixão Luiz – alunos de 6º ano A- visitando o senhor Balango



Fonte: Arquivo pessoal de Gilsineth Joaquim Santos Silva.

A interação escola-comunidade diz da importância dos saberes veiculados há muito como instrução, forma de resistência. Certamente, esses conhecimentos incorporados

no espaço escolar dizem da representatividade do saber negro como uma forma de superação das violências sofridas por nós negros e negras nesse país, onde a falsa democracia tem ganhado espaços na institucionalização do racismo e das desigualdades econômica e social, entre outras situações vivenciadas pelas categorias subalternas.

Rozilene dos Santos Manoel: importância dos sabores e dos corpos dançantes

Rozilene dos Santos Manoel é professora efetiva do Ensino Fundamental I, pedagoga, mulher negra, mãe de dois filhos e filha do Senhor Acídio, um tamborzeiro filho da comunidade, já falecido. Desde pequena, sempre esteve presente nas festas do bate-barriga e samba de viola, danças em que o seu pai, cujo tambor precaucionava, dava o ritmo da festa. Aos 13 anos, entrou no projeto Arte Bahia, desenvolvido na comunidade de Helvécia, pelo mestre Reginaldo. Onde, aprendeu a jogar capoeira.

Durante os três anos no projeto, passou por dois batismos, primeiro, corda branca e o segundo, corda branca e amarela. Rozilene dos Santos Manoel, transita nessa cosmovisão desde criança.

Figura 6 - Professora Rozilene dos Santos Manoel - Alunos do 1º ano
B



Fonte: Arquivo pessoal de Gilsineth Joaquim Santos Silva.

Compreendo a sua importância para a pesquisa, pois, para Hampâté Bâ (2010, p.182), a educação tradicional,

sobretudo quando diz respeito aos conhecimentos relativos a uma iniciação, liga-se à experiência e se integra à vida.

Os saberes advindos da oralidade preenchem as narrativas de Rozilene dos Santos Manoel. Suas memórias desenham as andanças do tempo de criança ao lado do pai, marcadas pelas festas e pelo movimento dos corpos dançantes da bate-barriga na comunidade de Helvécia e nos povoados vizinhos. Essas memórias partilhadas se conectam a muitas outras ligadas à sua ancestralidade, aos seus mais velhos.

Ao executarmos danças de matriz africana, conectamos com os ancestrais, desde os mais remotos tempos de uma civilização milenar, que nos traz as vivências das rodas, debaixo de árvores frondosas, nos terreiros, quintais e praças (PETIT, 2015, p. 72).

Em seu fazer docente, Rozilene dos Santos Manoel traz para sua práxis pedagógica as performances dos corpos dançantes da comunidade de Helvécia, como um fazer-saber necessários ao fortalecimento identitário e para

a afirmação e representatividade dos sujeitos que, com seus corpos, estabelecem relações com os tempos, espaços e saberes territorializados nos corpos dançantes.

Ao discutir a pretagogia, Petit (2015, p.73) esclarece que “essa relação comunitária estabelecida na roda de dança é encontro dos corpos, das famílias, dos grupos, dos povos, em afinidade com o cosmos, emoção vital de pertencimento”. O instrumento corpo, nesse sentido, que não é somente o corpo dançante da professora Roszilene dos santos Manoel, mas o corpo de seu pai, do seu avô, de seu bizavô, e de tantos outros corpos do povo negros que tem o corpo como referência primeira, assim, como afirma Santa’ Anna (2021, p. 100), meu corpo é o meu primeiro texto.

“Esse trabalho em relação a capoeira e o bate-barriga a gente já vem né fazendo em várias rodas de conversa durante o ano. Falando sobre a cultura local. Quando vai chegando mais próximo do mês de agosto, a gente, já começa introduzir a cultura local. A gente aprende

a contar os cantos e vai ensinado eles (alunos). Falo um pouco da minha história desde criança, falo da história de pai, falo do trabalho de dona Fautina (coordenadora do grupo de bate-barriga na comunidade), falo da importância de participarmos da cultura local, desses momentos. Quando chega no dia de fazer a roda de capoeira ou bate-barriga com eles. Eles gostam bastante mesmo, principalmente os alunos do primeiro e segundo ano”. (Entrevista cedida em 14 de dezembro de 2022).

Saberes e sabores se mesclam na dinâmica político pedagógica de Rozilene dos Santos Manoel. Assim como a dança bate-barriga, a capoeira e as receitas de *quitandas* compõem o universo estratégico de ensino-aprendizagem, cujo propósito é o de promover o entendimento dialógico entre diversos saberes, sobretudo, aqueles que, de geração a geração, constituíram-se como elemento formador da/na comunidade. Também o entendimento de que os sabores e saberes dos corpos dançantes são conexões importantes à ancestralidade negra, sinalizando um prolongamento

temporal, existe em Helvécia e em muitos outros espaços afro-diaspóricos.

Trazer para as discussões em Helvécia elementos que compõem as nervuras e negruras para o centro é um ato de descolonização do saber e do poder hegemônico na ciência moderna. Santos Boaventura (2009, p. 87) chama atenção para as possibilidades epistemológicas fora do conhecimento científico ocidental, operada pela ecologia de saberes. Nessa proposta, os saberes sociais como práticas alternativas ganha sentido e visibilidades na Escola Municipal João Martins Peixoto, por ser uma epistemologia pluralista e possível. A prática pedagógica, desenvolvida pela professora Rozilene dos Santos Manoel, em suas propostas pedagógica mostra que o conhecimento não é unilateral.

“Eu como professora, dentro da sala de aula, falo para os meus alunos da importância da cultura do nosso povo negro, das tradições, dos saberes da comunidade. São temas que eu trabalho com eles. Ensino todo o movimento.

Como é que faz o movimento da dança, da capoeira e as músicas. Todos os alunos gostam até os de outra religião (protestante). Outra coisa que eles gostam, e de bater o tambor, quando pego o tambor, todos querem. Parece que o tambor chama. Não importa a religião todos querem bater o tambor. Eu acho incrível”. (entrevista cedida em 14 de dezembro de 2022).

Como caminho possível, a decolonialidade rompe com padrões e conceitos colocado ao povo subaltermos como ciência única. Ao convocar a comunidade a trilhar um caminho epistemológico desafiador, caminho este que busca um diálogo horizontal e convida a resistir as formas de dominação imposta pela colonialidade. Cabe ressaltar que temas relacionados à história, cultura, memória dos africanos e afro-brasileiros tardou em ganhar visibilidade, porque não tinha lugar para essa história nos livros didáticos, nos currículos escolares. Apropriando-nos de Santana (2020, p. 39), fica evidente que “os pretos e os mestiços tiveram menor acesso à escolarização, sofrendo

mais fortemente o efeito das desigualdades regionais e da inexistência de políticas nacionais equalizadoras na área da educação”.

Por isso, o entendimento da importância da pretagogia constituída em Helvécia e nos espaços marcados pela presença do corpo negro e revertido dos saberes ancestrais, pois, de acordo com Petit (2015, p. 665), A pretagogia prioriza a experiência de si e de outros(as) no mundo por meio do autorreconhecimento e dos valores das culturas africanas. Ao levar para a sala de aula conhecimentos da tradição oral, Rozilene dos Santos Manoel, passeia pela transversalidade, transgredindo a unilateralidade e compreendendo o corpo como principal vetor de conhecimento. Nesse entendimento, o tambor, o canto, a roda de conversa sobre os saberes ancestrais, a roda de capoeira, do bate-barriga, são proposições didática que alcança o estudante de uma forma mais integral.

“Eu acho bonito neles (alunos) e a facilidade que eles têm de pegar o movimento. Parece que já vem de sangue né? É uma coisa deles mesmo, pegam com tanta facilidade, que, eu fico encantada. Cada vez que eu ensino uma turma nova a dançar o bate-barriga, ou aprender cantar o canto, é uma facilidade para aprender, já vem de sangue mesmo”. (entrevista cedida em 14 de dezembro de 2022.

As proposições pensada e exercida no âmbito educacional pela professora Rozilene, vincula à emergência de novos seres e saberes e não cancela a diversidade da vida. É uma Educação que comunga com a Pedagogia das Encruzilhas, que abre fendas e opera na ginga, no sincopado, no viés, nas dobras da linguagem, expande o corpo e suas sapiências como princípio ético/estético da luta decolonial (JÚNIOR, 2021, p. 111)

INVENTÁRIO CULTURAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE HELVÉCIA

Quitandas da comunidade

Quitanda é um nome de origem africana, mais especificamente do dialeto quimbundo, falado no Noroeste de Angola. A palavra quitanda é utilizada para denominar pequenas lojas, barracas, pequenos tabuleiros ambulantes em que o vendedor transporta sua mercadoria, estabelecimento onde se vendem quitutes, frutas, hortaliças, iguarias doces e salgados de fabricação artesanal. (BONOMO, 2018, p. 1)

Em Helvécia, o termo quitanda tem significado diferente do já apresentado. Para nós filhos da comunidade, quitanda são os quitutes, as iguarias de fabricação caseira, como: beijus, doces, bolos, moquecas, queijadas, farinha de tapioca, entre outros.

Em conversa com a professora de Arte da Escola Municipal João Martins Peixoto, Nilce Constantino, ela lembra que, nos dias em que sua mãe, dona Algecira Constantino Pedro (memóiriam), tirava para fazer quitandas, ela falava: “meninas, vamos levantar cedo que hoje vamos fazer quitandas”.

Já a professora e presidente da Associação Quilombola de Helvécia (AQH), Maria Aparecida dos Santos, reafirma, ao trazer à memória, as quintas-feiras, dia da semana separado por sua mãe, dona Maria Antônia dos Santos (memóiriam), para fazer as quitandas as quais eram comercializadas nos fins de semana.

Em novembro de 2021, a AQH desenvolveu na comunidade um projeto por nome “Os quitandeiros de Helvécia”, com objetivo de subsistência em virtude da pandemia. Quitandeiros se dá pelo fato de ter homens e mulheres, que, por sua vez, são pessoas que fazem as quitandas para vender na comunidade e na região entorno. Atualmente o projeto atende vinte e oito pessoas que

ajudam no sustento da família. O projeto tem como parceria a Secretaria de Promoção de Igualdade Racial do Estado da Bahia (SEPROMI).

A mandioca nossa de todos os dias

A mandioca na forma de farinha, com pirão, no café, a jacuba, na farofa; nas quitandas, como o beiju, o bolo, a tapioca, a moqueca, pode ter a utilização nas formas mais diversificadas; e como alimento, particularmente homens e mulheres negros foram atravessados pela cultura da mandioca, uma herança herdada de nossos ancestrais indígenas.

Alimento base para a sobrevivência de indígenas e afro diaspóricos, segundo a minha mãe, dona Maria de Jesus Joaquim Santos, quando nascia uma criança, a farinha de mandioca era pilada no pilão,⁴ peneirada para

⁴ Um pilão é um utensílio essencial na cozinha africana, com as mesmas funções de um almofariz, ou seja, para moer alimentos, mas

fazer o mingau, com isso, recém-nascidos eram alimentados: primeiro, o leite materno, em segundo a farinha. Nessa dimensão é possível compreender a importância da mandioca, também conhecida como macaxeira na mesa dos povos negros.

Na comunidade de Helvécia toda vez que se realiza o processo de fazer farinha, na tenda ou casa de farinha⁵, o beiju é uma quitanda que faz parte desse ato. Para a comunidade de Helvécia fazer farinha é não fazer beiju é como deixar de fazer algo, uma ação incompleta. O beiju por muito tempo foi o principal alimento na mesa do café

de tamanho muito maior. Não deve ser confundida com a peça de ponta arredondada de almofarizes menores.

É normalmente feito de um tronco escavado, geralmente de uma madeira macia, com dimensões que variam entre 30 a 70 cm de altura. Dentro da cavidade, coloca-se o material a moer, que é então batido com um bastão liso de 60 cm a 1,2 m (de acordo com o tamanho do pilão), o qual pode ser de uma madeira mais rija e que tem uma das extremidades arredondada - a *mão do pilão*.

⁵ Lugar onde é feito todo o processo da mandioca até fazer a farinha, normalmente essa casa ou tenda fica no fundo do quintal e funciona manualmente.

da manhã, por isso, tão importante o registro das receitas de beiju.

Atualmente, há uma padaria em Helvécia, mas, por muito tempo, nosso do café da manhã foi constituído dos deliciosos beijus seco ou molhado, de massa ou de goma. Essas quitandas eram as que nos alimentavam quando levantávamos.

O beiju ainda é produzido nas tendas ou casa de farinha, não na mesma proporção como antes, mas todo fim de semana, precisamente na sexta-feira, na feirinha de Helvécia, onde é encontrado o beiju seco feito por moradores da comunidade. E, aos sábados, um vendedor ambulante, com a sua bicicleta, passa de casa em casa vendendo o seu beiju molhado.

As pessoas que fazem o beiju seguem do mesmo jeito que aprenderam com seus antepassados. Para os membros da comunidade de Helvécia, o beiju é um alimento que faz parte de uma história com muitas histórias do tempo vivido e do contado.

Assim como o beiju, oriundos da mandioca também há a moqueca e a farinha de tapioca, que, assim como o beiju, são alimentos que compõem a mesa do café da manhã.

As memórias da infância constroem cenas afetuosas. Quando se fazia a farinha, a moqueca era feita em quantidade menor, isso porque não havia geladeira e, por sua receita levar leite de coco, o máximo que ela podia ficar sem estragar era de um dia para o outro. Por conta disso, essa quitanda era mais esperada por todos, primeiro pelo sabor e, segundo, por que não tínhamos na mesa do café da manhã todos os dias.

Em Helvécia. Em alguns dias da semana e aos sábados, pessoas da comunidade fazem a moqueca para vender. O interessante é que essa iguaria é feita usando os mesmos materiais: a palha da banana, a embira da banana, ou seja, os costumes seculares estão impressos em nossas quitandas e quitandeiras que, mesmo diante da chegada da padaria, as nossas heranças de sabores e saberes das

peças que aqui viveram não foram esquecidas; ao contrário disso, seguem com seu valor histórico e afetivo.

A queijada que nada tem a haver com queijo é um alimento que faz parte da nossa quitanda. Muitas pessoas faziam a queijada para vender aos domingos e feriados na porta da igreja, nas festas culturais da comunidade, também era servida em festa de aniversário, nas rezas fúnebres e nas rezas para pagar uma promessa.

Em Helvécia, a queijada de dona Toninha, de dona Santa era de chamar atenção; todos queriam comer. Dona Santa, hoje na eternidade, era mãe solo e criou os filhos fazendo quitanda para vender. Em época de festa, as pessoas de Helvécia que moravam e moram em outras cidades, quando chegavam a Helvécia, não retornavam para suas casas sem antes comer a queijada produzida por um saber ancestral.

O coco, como um dos principais ingredientes, dá a belezura no assar e a maciez da nossa queijada. Nesse sentido, faz-se necessário um cuidado particular com esse

ingrediente. Muitas das vezes é o que faz a diferença na hora de vender. Por exemplo, as queijadas com o coco mais torrado por cima são as que se vendem primeiro.

Em Helvécia as mulheres pretas, historicamente, conseguiram ajudar no sustento da família e criar seus filhos vendendo queijada. Sem dúvidas, a queijada, assim como o beiju são patrimônios afetivos, sociais, econômicos e culturais de nossa comunidade. Por mais que exista em outros lugares no Brasil um alimento com esse mesmo nome, a queijada feita na comunidade de Helvécia é diferenciada pela forma de fazer e pelos ingredientes usados, além de ser uma receita secular deixada por nossos ancestrais.

Puba é feita com a mandioca, que fica de molho de dez a quinze dias. Após esse tempo essa mandioca já puba é lavada, colocada em um pano branco e fica exposta ao sol até secar.

Receitas de quitandas da comunidade de Helvécia

Apresentamos um repositório de sabores e saberes ancestrais, constituído por receitas com significado e particular para a comunidade de Helvécia. São patrimônios construídos coletivamente na perspectiva da cosmovisão africana. Nesse olhar, entende-se, como herança deixada pelos nossos ancestrais, ou seja, outros corpos fizeram as quitandas e carregavam hábitos, costumes e crenças com a essência de saberes que são desenvolvidos na comunidade, assim, é compreensivo entendendo cada assinatura no final de cada receita, como assinatura afetiva.

1 - Bolo de puba

Ingredientes

1 k de puba seca

3 cocos ralados

2 xícaras de leite de coco
2 xícara de açúcar
1 pitada de sal
5 folhas de banana da prata



Foto: Arquivo pessoal de Gilsineth Joaquim Santos Silva.

Modo de fazer

Em uma bacia, misture a puba, o açúcar, o sal, o leite, mexa bem até formar uma massa, Pegue a folha da

banana, e corte os pedaços desejados, passe rapidamente pela quentura do fogo, e em seguida espalhe a massa na folha da banana, coloque coco, dobre ao meio e leve ao forno de fazer farinha para assar.

(Tárcia Constantino Ricardo de bolo de puba, receita que –aprendeu com sua avó Agelcira Constantino Pedro)

2- Bolo de aipim

Ingredientes

1 k de aipim ralado

2 ovos

4 copos de açúcar

½ litro de leite

1 coco ralado

Sal a gosto

1 copo de leite de coco

1 copo de óleo



Foto: Arquivo pessoal de Gilsineth Joaquim Santos Silva.

Modo de fazer

Reserve o coco e o leite de coco. Em um recipiente, misture os demais ingredientes, mexa até ficar uma massa bem homogênea. Em uma assadeira

untada, espalhe bem a massa, leve ao forno quente por 20 minutos. Retire do forno, molhe com o leite de coco e coloque o coco ralado por cima. Em seguida, leve ao forno por mais 40 minutos. Receita feita por Trácia Constantino Pedro.

3 – Queijada

Ingredientes

1 k de trigo

3 ovos

1 colher das de sopa rasa de fermento

3 cocos secos ralados

1 copo de óleo

1 xícara de açúcar Uma

pitada de sal



Foto: Arquivo pessoal de Gilsineth Joaquim Santos Silva.

Modo de fazer

Em um recipiente, misture ovos, óleo, coco, açúcar, sal e mexa bastante. Em seguida, misture o trigo aos

poucos. O forno precisa estar quente. Em uma forma untada com óleo e com uma colher, faça os montinhos e leve ao forno por 30 minutos.

Receita de Nilce Constantino das
Dores, Constantino, que segundo ela aprendeu com a
minha mãe, Agelcira Constantino Pedro (memoriam)

4- Biscoitinho doce de goma

Ingredientes

1 quilo de goma (polvilho)

2 ovos

Uma pitada de sal

1 xícara de açúcar

3 cocos ralados (coco seco)

1 xícara de óleo



Foto: Arquivo pessoal de Gilsineth Joaquim Santos Silva.

Modo de fazer

Coloque em uma bacia o coco, os ovos, o açúcar e o óleo. Mexa bem e vá acrescentando aos poucos a goma. Sove bastante até ficar no ponto de enrolar. Enrole, coloque na forma untada com óleo e leve ao forno aproximadamente 20 minutos. Assinatura, Maria Antônia dos Santos

(memoriam) hoje feita por Maria Aparecida dos Santos, que aprendeu desde pequena com a sua mãe.

5- Beiju de massa

Ingredientes

Massa de mandioca impressada e peneirada

Sal a gosto

Açúcar a gosto

Coco ralado

Modo de fazer

Tempere a massa com o sal, coloque uma quantidade na peneira e peneire no forno quente (forno de fazer farinha). Espalhe por cima o açúcar e o coco a gosto. Quando começar a soltar as laterais, com uma espátula de madeira (cupeba), vire o beiju e entre três a cinco minutos retire,

corte nos tamanhos desejados e leve ao forno novamente para secar. Sirva e pode ser embalado em sacolas.



Assinatura, Jilsimere Joaquim Santos, receita que ela aprendeu com sua mãe dona Maria de Jesus Joaquim Santos.

6 - Beiju de goma fresca

Ingredientes

1 k de goma seca

Uma pintada de sal

Açúcar a gosto

1 coco ralado

Modo de fazer

Tempere a goma com sal e, com forno já quente, coloque a goma em uma peneira e peneire no forno. Em seguida espalhe o açúcar a gosto por cima da goma, coloque coco a gosto e vire o beiju com uma cupeba. Após três a cinco minutos, retire e, em cima de uma tábua, corte os tamanhos desejados e leve ao forno novamente para secar.

Assinatura, Jilsimere Joaquim Santos, em companhia de sua mãe na casa de ferinha, aprendeu ainda criança a fazer essas delicias.



7 - Beiju de goma molhado ou malam pança

Ingredientes

Uma porção de goma fresca

1 coco ralado

Açúcar e sal a gosto

2 copos de leite de coco



Gilsineth Joaquim Santos Silva- aprendi com a minha avó
(memoriam) Vergilia Batista

Modo de fazer

Tempere a goma com sal. Em um forno de fazer farinha bem quente, coloque a goma e espalhe com a mão, deixando com a espessura de mais ou menos um centímetro. Coloque açúcar a gosto e espalhe o coco entre três a cinco minutos. Vire com uma *cupeba*, espere mais um pouco, retire e coloque em um recipiente. Molhe com o leite de coco e sirva.

Observação: pode-se fazer essa receita misturando a goma com massa da mandioca prensada e peneirada.

9 - Moqueca de goma na palha da banana

Ingredientes

1 kg de goma fresca

Sal a gosto

Açúcar a gosto

1 coco ralado

2 copos de leite de coco

Palha de banana da prata

Modo de fazer

Tempere a goma com sal a gosto em um forno de fazer farinha ou em uma frigideira grande e bem quente. Espalhe a goma em formato arredondado no tamanho desejado, coloque açúcar a gosto e vire, deixe assar entre três e cinco minutos; retire, coloque em um recipiente e molhe com o leite de coco. Em seguida, passe a folha da banana na queimadura, corte em pedaços do tamanho desejado para enrolar o beiju que já está molhado. Coloque esse beiju na folha da banana, espalhe o coco, acomode o beiju e amarre as laterais com uma cordinha, que pode ser retirada do pé da banana. Leve ao forno ou na frigideira para ganhar consistência, deixe por aproximadamente dez minutos sempre virando. Retire, deixe esfriar e sirva as rodela.



Assinatura, Nilce das Dores Constantino, que também aprendeu com a sua a mãe.

10 - Farinha de tapioca

Ingredientes

1 kg de goma fresca

1 coco

Sal a gosto

Açúcar a gosto



Assinatura, Jilsimere Joaquim Santos, que aprendeu vendo sua mãe, Maria de Jesus Joaquim Santos, fazendo após fazendo farinha. Esses momentos eram sempre finalizados fazendo quitanda. *Modo de fazer*

Tempere a goma com sal e com o forno de fazer farinha bem quente, coloque a goma e mexa com a cupeba sem parar. Ela vai pipocando e a farinha tapioca vai ganhando seu formato. Coloque o coco, que também vai sendo torrado junto com a tapioca. Assim que estiver bem torrado, retire, coloque açúcar a gosto e sirva (só é possível fazer se o forno estiver bem quente).

O dendê e seus significados na comunidade de Helvécia

Fruto extraído do dendezeiro (*Elaeis guineenses*), palmeira originária da costa ocidental da África (Golfo da Guiné), sendo encontrada em povoamento subespontâneo desde o Senegal a Angola. No Brasil, foi introduzido no

século 17 pelos escravos e adaptou-se bem ao clima tropical úmido (BOARI, 2008, p.12)

Esse fruto, de cor alaranjada e que cresce em cachos dá origem ao azeite de dendê (azeite de palma) amplamente comercializado para fins culinários e religiosos

É uma quitanda que, por décadas, teve o seu lugar na vida de negros e negras na comunidade. O óleo, o sabão, vassourinha de dendê e o bagaço, combustível principal para acender o fogo nas manhãs quentes ou frias nas casas de homens e mulheres pretas, um elemento que aparentemente sem importância para a sociedade e até mesmo desconhecido por muita gente, mas nas casas de pretos e pretas não podia faltar. Lembro quando criança, quando na minha casa acabava o bagaço do dendê, a minha mãe pedia a vizinha. Assim como a farinha, o dendê e o beiju, o bagaço era elemento com a mesma importância.

Falar de nossos hábitos e costumes é falar do dendê como um produto que, por décadas, fez e faz parte de vidas na comunidade, visto como um produto que serviu de base

pelo seu valor alimentar e pelos outros elementos derivados do dendê, presente nos lares de negros e negras com a mesma importância do azeite.

De um cacho de dendê, tudo é aproveitado. Assim a professora Rozilene dos Santos Manuel, descrevendo suas vivências, menciona o dendê: um fruto visto e sentido por muitos negros e negras como um elemento de base, de fundamental importância para o nosso povo.

“O dendê fazia parte, de manhã quando não tinha nada para comer era a farofa de dendê que salvava, então o dendê a farinha, meu pai que sempre mexeu com roça, ele sempre plantou feijão mandioca, milho então, essa alimentação que fazia parte, tudo, dificilmente a gente tinha óleo de soja em casa sempre a comida era feita com dendê, quando não tinha o dendê e tanta que temos a cultura até hoje de colocar o dendê vivo dentro do feijão com carne de sol né. Para cozinhar ne. O bagaço do dendê mãe colocava para secar e depois para acender o fogo. O coco do dendê a gente comia, a massinha, do

miolo do cacho do dendê mãe fazia vassourinha, realmente o dendê era multiuso aproveitada quase 100% do dendê desde o bagaço, do óleo da borra que virava sabão, o coco a gente usava para comer a massa quando estava com fome então o miolo virava vassoura, então a gente aproveitava 100% mesmo de um cacho de dendê” (Rozilene dos Santos Manoel, entrevista cedida em 15 de agosto de 2022).

Na fala da professora, é possível perceber o quanto o dendê significa para nós, povo preto da comunidade de Helvécia. A vassoura⁶ de dendê faz parte do conjunto de elementos existente em uma tenda de farinha, essa usada para varrer o forno quando termina o processo de fazer a farinha e no processo de fazer o beiju.

Da borra⁷ do dendê era feito o sabão usado para lavar vasilhas e roupas; e o bagaço também derivado do dendê

⁶ Vassoura pequena, feita com o miolo do cacho do dendê e usada para varrer forno na casa de farinha e também para limpar fogão a lenha.

⁷ Ao retirar o óleo do dendê, fica um resíduo amarelado que ao esfriar ganha consistência pastosa

por décadas ocupou seu lugar na vida de famílias negras em Helvécia, usada para acender o fogo em um fogão a lenha.

Só quem foi “atravessado” por esses elementos sabe do valor disso. Para nós, falar do dendê é pensar para além do óleo/azeite e falar de vidas, de gente, que muitas das vezes teve esse alimento como base, assim como afirma a professora Rozilene.

Como usar o dendê e seus elementos

O sabão de dendê

O sabão do dendê é feito com a borra (caldo que fica após a retirada do óleo). Cava um buraco na terra, e despeje esse caldo dentro do buraco; tampe bem tampado e deixa reservado. Assim que ganhar consistência, endurecer, em uma panela com 1 quilo de soda, coloque 5

quilos dessa borra, leve ao forno, mexa até dar o ponto; coloque em um recipiente e está pronto o sabão.

A vassoura de dendê

Com o miolo do cacho do dendê já limpo, deixa de molho durante o tempo suficiente para que o mesmo fique completamente macio, afofado (10 a 15 dias). Lave bem deixe exposto ao sol até secar e está pronta a vassoura.

O óleo de dendê - Construído em etapas, fruto de um trabalho coletivo

Após o corte do cacho do dendê, ele passa pelo ato da limpeza. Em um tacho com água, leve para cozinhar durante aproximadamente duas horas. Ainda quente e amassado no pilão, após esse processo, essa matéria prima é misturada com água (lavado), descarte o caroço e o

bagaço. Leve ao fogo novamente até o óleo subir, em seguida, com uma colher, retire o óleo.

O bagaço do dendê

O bagaço do dendê é um resíduo que é descartado na construção do óleo. Quando seco, e altamente inflamável, usado pelos afrodescendentes na comunidade de Helvécia como combustível para acender o fogo no fogão a lenha.

Rezas de benzimento na comunidade

Em Helvécia poucas são as pessoas que, quando criança ou adulta não passaram pelas mãos das mulheres benzedeadas da comunidade. Quando uma criança apresentava algum sinal de que não estava bem de saúde, era conduzida a uma de nossas benzedeadas. A criança, normalmente, era benta de mal olhado ou quebrante. Já os adultos, eram de dor de cabeça, espinhela caída ou peito

aberto, dores nos peitos e nas costas, sinais que indicam que a pessoa precisava recorrer a um/a benzedeiro(a) para curar desse mal estar. É possível perceber que, a maioria das as crianças, em Helvécia, passaram pelos ramos no movimento que iam purificando em forma de cruz.

Segundo dona Izabel.

“Com um ramo de vassourinha de nossa senhora, arruda ou alegrinho, vou rezando e fazendo cruz na cabeça, na barriga e a última nas pernas e sempre tirando e sacudindo de dentro para fora.”

Nessa performance de limpeza do corpo/alma, rezando na cozinha ou no quintal dona Izabel Antônia, perdeu as contas de quantas vidas, passaram pelas suas mãos

“Não tenho noção de quantas pessoas eu já rezei, algumas pessoas hoje adulta tem o reconhecimento, onde me ver tem atenção comigo. Agora tem umas que faz que nuca me viu.”

Mal olhado ou quebrante é uma crença que parte do princípio de que uma essa criança, ao ser olhada por uma pessoa, absorveu uma energia negativa, e nesse sentido a tradição oral nos dá conta de, que essa criança precisa passar por três sessões de benzimento como forma de se livrar desse mal. Assim também é a espinhela caída ou o peito aberto: pessoas, que pegam muito peso, que não cuidaram bem do corpo ou trabalharam e se esforçaram demais a espinhela caiu e o peito abriu. Esses são saberes constituídos por uma crença religiosa ancestral de matriz africana.

A religiosidade de matriz africana como base e entrelaçamento de todos os saberes e de todas as dimensões do conhecimento, que gera uma forma de pensar, de estar e de agir no mundo, marcada pela fé

inquebrantável na força vital que perpassa o universo (axé); (PETIT, 2015, p.124).

Com isso as benzedeadas que aprenderam com seus mais velhos esse ofício, fazem-no com responsabilidade, por compreenderem o poder da energia vital impresso no ato de benzer, e que, por isso, confiam e buscam essa benção. Nesse sentido a fé é professada com respeito em uma dimensão em que os cosmos se cruzam gerando confiança, segurança e cura ao ponto de ter na comunidade várias pessoas que têm como missão a prática de benzer pessoas.

Rezas de benzimento

Reza dor de cabeça

Pedro Paulo foi a Roma, encontrou com Jesus Cristo, o que há por lá Pedro Paulo Dor de cabeça, sereno, sol, chuva volta vai curar com que Senhor, uma toalha de

linho, um copo com água fria em pino do meio dia, na
goteira da casa.

(Izabel Antônia)

Reza quebrante

Eu te benzo Maria em nome do Pai, em nome do
filho e em nome do Espírito Santo amém. Deus é
o sol, Deus é a lua e as três pessoas da Santíssima
trindade.

Homem bom, mulher mal.

Estrela rota conto molhado
ou verdade ou mentira. Quem colocou este esse mal

olho Deus tira joga para onda do mar.

três palavras de Deus três virgem Maria

(Izabel Antônia)

Reza de espinhela caída

Deus é o sol e Deus é a luz e deus é três pessoas
da santíssima trindade, arco espinhela vai pro
seu lugar.

Assim seja.

(Izabel Antônia)

Reza para tirar placenta

Minha santa Pelegrina não tô prenha

Nem parida

Mim bota minha mãe

No reino das paridas

(Maria da Conceição dos Anjos)

Reza para conter um sangramento

Nas três barras tem

Três Marias uma sai

Outra esfria a outra diga
Três palavra de Deus
E três da virgem Maria
(Maria da Conceição dos anjos)

HÁBITO, COSTUME E CRENÇA DA COMUNIDADE DE HELVÉCIA

1 - Mijada da criança

No oitavo mês de gestação, é feita a mijada da criança.

Ingredientes

1 litro de cachaça

Os sabores podem ser:

Folha de arruda

2 dentes de alho

Pedaços de coco seco

Abacaxi

Jenipapo

Preparo

Coloque o um desses ingredientes dentro da cachaça e deixe curtir uns dias antes de a criança nascer. Ao nascer a criança, pessoas são convidadas a irem tomar a mijada da criança. É importante ressaltar, que leva esse nome, pelo fato de ser preparada com a finalidade de ser consumida, quando a criança nasce. Quando preparada para ser comercializada, a nomenclatura muda para temperada.

2 – Fogos para avisar o nascimento de uma criança

Em Helvécia fogos fazem parte do enxoval da criança. Quando nasce uma criança, a comunidade de Helvécia logo é avisada com a tradição de soltar fogos na casa da pessoa e na porta da igreja católica.

3 - Sino de morte (criança e adultos)

Ao falecer uma pessoa na comunidade, uma pessoa, podendo ser da família ou não, vai até a igreja católica bater no sino avisando que a comunidade está de luto. No bater do sino, é identificado se o morto é uma criança ou um adulto pelo toque diferenciado.

4 - Purificação do lar na hora do enterro

Ao chegar a hora do corpo ser retirado da casa para o cemitério, uma pessoa que faz parte da família ou uma pessoa bem próxima da família já fica na incumbência de varrer a casa começando pela cozinha, e assim que o corpo for saindo a casa vai sendo purificado e, o peso deixado pelo morto varrido, é jogada no rastro desse defunto.

5 - Purificação da casa do morto

No ofício de sétimo dia, na casa do morto, são espalhadas folhas de pitanga em todos os cômodos, como forma de purificação.

6 - Alimentando a alma do morto

No ofício de sétimo dia, são feitos tachos de comidas e bebida quente para servir as pessoas que participam desse momento fúnebre. Dessa comida o primeiro prato é para a alma do morto. Em um cantinho dentro de um quarto é forrado com um pano onde é colocado um prato e comida, se o morto era fumante e gostava de tomar bebida alcoólica, é deixado cigarro e a bebida que ele mais gostava de tomar, também fica uma vela neste local. Tudo isso para satisfazer a alma do morto.

7 - Luz para a alma do morto

Durante um mês é acessa uma vela dentro da casa a da morte, essa vela não pode ser apagada é necessário que fique uma pessoa da família com a responsabilidade de manter sempre uma vela acessa por acreditar-se que durante esse período a alma do morto não pode ficar no escuro e, portanto, precisa de luz.

8 – Mau sinal

Acredita –se que ao sair com o caixão de casa para a igreja ou da igreja para o cemitério, este não pode bater no portal da porta e nem pode ser parado, caso isso aconteça é um sinal que vai morrer outra pessoa da família.

9 - Sinal de morte

Quando um galo canta muitas vezes fora do horário durante o dia principalmente é um sinal de que alguém vai morrer na comunidade.

10 – Objetos / símbolo da pessoa no cemitério

Ao morrer uma pessoa na comunidade, é comum que, um objeto desse morto, vá junto com o defunto. No cemitério, o objeto é deixado em cima ou ao lado do túmulo. Por exemplo: todas as pessoas que participam da luta dos Mouro e Cristão, (teatro de rua) que acontecem em Helvécia, quando morre, a sua roupa é colocada no túmulo.

11 - Pacto entre comadre e comadre

Duas pessoas selam um pacto de ser comadre entre duas mulheres ou comadre e compadre entre mulher e homem. Acontece isso na noite de são João, as pessoas que desejam selar esse compromisso retiram da fogueira três

paus com fogo, uma dá a mão a outra e salta esses paus da fogueira três vezes falando comadre / compadre até morrer. É assim, várias pessoas são comadre / compadre na comunidade. Minha mãe, dona Maria de Jesus Joaquim Santos, tem dona Cristalina como comadre e do senhor Manoel Deolino (seu Deca) como compadre, resultados de pactos realizados por mais de cinco décadas.

Conto fúnebre

1-Benditos

Mãe da Piedade me livrai da cena da eternidade, me livrai da cena da eternidade.

Por este senhor que nos tem nos braços pelas vossas dores dirigir meus passos, dirigir meus passos.

Dá meus pensamentos devoção eterno do meu sentimento, dá meus sentimentos

Da minha conceição abraçai amores deste coração, abraçai
amores neste coração, neste coração

Em graça senhor em dele ar meu redentor, e meu redentor
Para nos salvar no meio da cruz deixou se encravar entre
dois ladrões, entre dois ladrões pra satisfazes a vossa
paixão, pra satisfazes a vossa paixão, a vossa paixão.

O moço também o reino da glória para Sempre
amém, para sempre amém.

2 – Bendito

É um menino impostor é um menino impostor dorme o seu
sono nagô é um menino impostor dorme seu sono nagô, o
filho de Santo Antônio, é filho de ouro em pó, a braça de
deus é minha a braça é de vos todo, a braça de deus é minha
a braça é de vos todo, eu sou carpim com meu deus, que
carpim vos sou que tão caro me custou Senhor eu acho
pelo preço que tão caro me custou.

3 – Bendito

O inferno tremeu
Com a voz de Maria,
Essa alma pede uma Ave Maria.

4 - Bendito

Alma bendita
O que veio
Fazer aqui.
Reza uma ave Maria para
essa alma seguir.
Esses benditos são cantados por Benedito dos Santos
Quintiliano

Isso posto, é possível perceber, nesses corpos, o compromisso com os saberes deixados pelos nossos mais velhos. Na Escola João Martins Peixoto, ainda que de forma tímida, práticas pedagógicas têm dialogado com

esses saberes oriundos da cultura africana. Ao propor conhecimentos dessa natureza, estamos desenvolvendo e fortalecendo a cultura, afirmando nossa identidade na comunidade quilombola de Helvécia.

REFERÊNCIAS

FONTES

ARQUIVO NACIONAL E A HISTÓRIA LUSOBRASILEIRA, 2021. Disponível em; http://historiacolonial.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6131. Acesso em 14 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.**

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.** Brasília, MEC/CEB, 2012.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010. Acesso em 26 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Brasília. Acesso em 26 nov. 2021.

BIBLIOGRAFIA

BOARI, Alessandra de Jesus. **Estudos realizados sobre o amarelecimento fatal do dendezeiro (Elaeis guineenses Jacq)**. No Brasil. Belém, PA: Embrapa Amazônia Ocidental, documento 348, nov. 2008.

BONOMO, Juliana. **As quitandas de Minas Gerais: uma análise das origens de um alimento luso-afrobrasileiro**. XIII CONLAB, Congresso Luso Afrobrasileiro de Ciências Sociais. Disponível em; <https://www.conlab2018.eventos.dype.com.br> Acesso em 25 de dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade**. Cadernos pag (6-7) 1996: p. 67-82.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em 14 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Tradição Viva**. História

Geral da África: Metodologia e Pré-História da África. v. I. Brasília: Unesco, 2010.

HAMPÂTÉ BÂ. **A Tradição Viva**. In: Zerbo, J-ICI: História Geral da África. São Paulo: Ed. Ática. 1982. p. 181-2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Macedo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, (org.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras**. Fortaleza: UECE, 2015.

PETIT, Sandra Haydée **Práticas Pedagógicas para a Lei**

Nº 10.639/2003: a Criação de Nova Abordagem de Formação na Perspectiva das Africanidades. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 657-684, set. / dez. 2016.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Entre o dito e o não dito:** conflitos e tensões na refundação territorial quilombola. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. 2008.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes e versos quilombolas:** uma poética identitária e de resistência em Helvécia. Salvador: EDUNEB, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além, do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. Epistemologias do Sul. Boaventura Souza Santos e Maria Paula Meneses (org) Coimbra. Almedina. SA, 2009.