



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Larissa Silveira Rita

COSTURANDO NARRATIVAS DAS ESCREVIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA - MORRO DA QUEIMADA/MOCOTÓ.

Florianópolis

2023

Larissa Silveira Rita

COSTURANDO NARRATIVAS DAS ESCRIVIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA - MORRO DA QUEIMADA/MOCOTÓ.

Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Patrícia de Moraes Lima.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silveira Rita, Larissa
COSTURANDO NARRATIVAS DAS ESCRIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS:
ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
- MORRO DA QUEIMADA/MOCOTÓ. / Larissa Silveira Rita ;
orientador, Patricia de Moraes Lima , 2023.
83 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação Escolar Quilombola EEQ;
Escrivência; Educação Emancipadora.. Educação de Jovens e
Adultos EJA; Mulheres;. I. de Moraes Lima , Patricia . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia.
III. Título.

Larissa Silveira Rita

COSTURANDO NARRATIVAS DAS ESCREVIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS: ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA - MORRO DA QUEIMADA/MOCOTÓ.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso Pedagogia.

Florianópolis, 21 de junho de 2023

Prof^ª. Simone Vieira de Souza e Prof^ª Carolina Pichetti do Nascimento
Coordenação do Curso

Banca examinadora

Prof.(a) Patricia de Moraes Lima, Dr.(a)
Orientador(a)

Prof^ª Ivanilde Ferreira
Instituição RME-Fpolis-SC

Prof^ª Telma Borges
Instituição Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^ª Zâmbia Osorio dos Santos, Dr.(a)
Instituição EJA; RME-Fpolis-SC

Prof^ª Patricia Torriglia, Dr.(a)
Instituição EED- UFSC

Florianópolis, 2023

Dedico este trabalho a todas as Marias, Evas,
Fabianas e a todas as mulheres da turma do 1º
ano da Educação Escolar Quilombola.

AGRADECIMENTOS

Florianópolis, 01 de junho de 2023.

Gostaria de dedicar esta carta aos meus ancestrais, aos que vieram antes de mim e abriram os caminhos permitindo-me entrar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Não poderia iniciar esse agradecimento/carta sem falar deles, meus avós maternos e paternos. Por isso, gostaria de saudar meus avós maternos Eva Lúcia e Deoclécio e aos avós paternos Maria das Graças e Luiz Carlos. Gostaria muito que eles estivessem aqui. Lembro que minha avó Graça, sempre me perguntava quando iria me formar. Sinto que eles vibraram comigo para que este dia chegasse. *Ubuntu!*

Neste momento tão especial para mim e para minha família, também gostaria de agradecer meus familiares. Em especial minha mãe, Fabiana de Freitas Silveira, minha inspiração e a mulher da minha vida. Lembro-me que minha mãe, desde muito jovem me ensinou a força da mulher preta, trabalhava todos os dias, se divertia e ainda me educava. Assim, ela vem fazendo até hoje em dia. Me mostrando o lado bom da vida. Ela é sinônimo de resistência. Mesmo com todos os atravessamentos da vida, sempre carregou um sorriso largo no rosto e foi isso que sempre me deu força pra continuar. “*Mãe, a tua, a nossa luta valeu a pena!*”. Agradeço também, ao meu padrasto, Eduardo dos Santos Silva, que sempre esteve comigo nesta trajetória. Du, obrigada por todo apoio e incentivo. Ao meu Pai, Adriano Aguiar Rita que sempre se orgulhou de mim. A minha tia, Luciana de Freitas Silveira que foi minha inspiração para entrar na universidade e me ensina muito. Ao meu tio Lindomar Geraldo que sempre foi um pai pra mim e sempre fez o possível para me ver bem. Aos meus primos, Lucas Axel e Lenon Jaime e aos meus afilhados Miguel e Rafael pelo carinho. Eu amo vocês!

Ao longo da minha graduação tive o apoio de muitas outras pessoas também e, meu companheiro Guilherme Córdova foi um deles, ele segurou minha mão durante todo o processo acadêmico e não me deixou desistir. Lembro-me que por muitas vezes fazia leitura e discussões dos textos comigo pra não me deixar sozinha nessa. Obrigada pela parceria. É muito massa dividir a vida contigo!

Outra pessoa que fez todo sentido nesta minha caminhada foi a minha amigona Milena Batista Bráz. Amiga, tu é surreal! Obrigada pela parceria nesta trajetória acadêmica e fora dela também. Sozinha eu não sei se conseguiria, você foi essencial nesta trajetória. Obrigada pelas trocas. Seguimos firmes. Quero agradecer também as minhas amigas e colegas da UFSC e de fora do âmbito acadêmico que, por muitas vezes, seguraram a minha mão. Obrigada Joice, Suellen, Duda, Paulinha, Patricia, Vitor, Tayná Meyre, e Alexandra. Sorte a minha ter vocês. Por último, não menos importante, queria agradecer a Maria de Lourdes Mina que me ensinou na prática o poder da educação pra gente. Povo preto, periférico. Lu, você é resistência. Vida longa!

Meu percurso acadêmico também foi marcado pela professora Prof^a Patrícia Lima, que hoje é minha orientadora. Suas aulas sempre me chamaram atenção. É um privilégio ser orientada por você. Prof, obrigada por aceitar meu convite com o coração aberto, me incentivar e por tornar essa escrita leve.

Por fim, quero agradecer à minha banca examinadora, Prof^a Ivanilde Ferreira, Prof^o Telma Borges e Prof^a Zâmbia Ozório. É um privilégio ter uma banca composta por mulheres pretas. Então, gostaria de deixar registrado nesta carta minha felicidade e meu agradecimento por vocês terem aceitado este convite.

Abraços,

Lari

“Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade.” Carolina Maria de Jesus

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a experiência da proposta pedagógica das cartas da turma do 1º ano da Educação Escolar Quilombola - EEQ. Bem, como para refletir sobre a importância de uma educação emancipadora na educação de jovens e adultos- EJA, que coloca as estudantes da centralidade da educação para a formação social dos sujeitos, além de estudar sobre o termo escrevivência e relacionar com as escrituras das estudantes quilombolas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a metodologia centrada na escrevivência das mulheres estudantes. Para o desenvolvimento da pesquisa contextualiza-se o campo; a comunidade; caracteriza-se a escola e o grupo das estudantes quilombolas, bem como a metodologia de trabalho pedagógico. Após, discorre-se sobre a metodologia do trabalho, que inicia-se na socialização da prática pedagógica das cartas; Para tal fundamenta-se o trabalho e as cartas a partir da escrevivência e educação emancipatória, construindo uma relação dos estudos realizados com as teorias estudadas. Como aporte teórico utiliza-se autores referenciais na área para pensar esta concepção de educação e a escrevivência CONCEIÇÃO, Evaristo (2021); bell, hooks (2019); FREIRE, Paulo (2019). Este trabalho levou à reflexão sobre a relevância de construir uma educação que dialogue com a realidade das estudantes, principalmente as mulheres negras que foram por muito tempo excluídas dos bancos escolares; discute como é possível construir uma educação emancipatória-crítica construindo sujeitos de transformação e, por fim, como a escrevivência se constitui como possibilidade metodológica de uma prática pedagógica emancipadora.

PALAVRAS CHAVES: Educação Escolar Quilombola EEQ; Escrevivência; Educação Emancipadora.. Educação de Jovens e Adultos EJA; Mulheres;

Grada Kilomba - Enquanto escrevo

Às vezes eu temo escrever.
A escrita se transforma em medo,
Para que eu não possa escapar de tantas
Construções coloniais.
Nesse mundo,
Eu sou vista como um corpo que
Não pode produzir conhecimento,
Como um corpo fora do lugar.
Eu sei que, enquanto escrevo,
Cada palavra escolhida por mim
Será examinada,
E, Provavelmente, deslegitimada.
Então, por que eu escrevo?
Eu tenho que fazê-lo
Eu estou incrustada numa história
De silêncios impostos,
De vozes torturadas,
De línguas interrompidas por
Idiomas forçados e
Interrompidas falas.
Estou rodeada por
Espaços brancos
Onde, dificilmente, eu posso adentrar e permanecer.
Então, por que eu escrevo?
Escrevo, quase como na obrigação,
Para encontrar a mim mesma.
Enquanto eu escrevo
Eu não sou o Outro
Mas a própria voz
Não o objeto,
Mas o sujeito.
Torno-me aquela que descreve
E não a que é descrita
Eu me torno autora,
E a autoridade
Em minha própria história
Eu me torno a oposição absoluta
Ao que o projeto colonial predeterminou
Eu retorno a mim mesma
Eu me torno: existo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Túnel Antonieta de Barros e do Morro do Mocotó	27
Figura 2 – Reciclação - compostagem	30
Figura 3 – Alfaces	30
Figura 4 – Logo do Grupo Mittos	31
Figura 5 – Apresentação grupo Mittos	31
Figura 6 –Apresentação Grupo Mittos	31
Figura 7 – Apresentação Grupo Mittos	31
Figura 8 – Neim Morro da Queimada	32
Figura 9 – Neim Morro do Mocotó	32
Figura 10 – Entrada da Escola	34
Figura 11 –Sala dos professores	34
Figura 12 – Sala de aula	35
Figura 13 – Sala de aula	35
Figura 14 – Sala de aula	36
Figura 15 – As 6 cartas escolhidas	65
Figura 16 – Carta de Camomila	66
Figura 17 – Carta de Hortelã	68
Figura 18 – Carta de Arruda	70
Figura 19 – Carta de Capim-Limão	72
Figura 20 – Carta de Erva-doce	74
Figura 21 – Carta de Camomila	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação comunidades Quilombolas	24
--------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MNU - Movimento Negro Unificado

EEQ - Educação Escolar Quilombola

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

EJA - Educação de Jovens e Adultos

SC - Santa Catarina

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

SED - Secretaria do Estado da Educação

IEE - Instituto Estadual de Educação

GERED - Gerência Regional de Educação

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE/CEB - A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)

CEE/SC - Conselho Estadual de Educação/Santa Catarina

TC - Tempo Comunidade

TE - Tempo Escola

EEB - Escola de Educação Básica

NEIM - Núcleo de Educação Infantil Municipal

UD - Unidade Descentralizada

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

PNAC - Política Nacional de Aviação Civil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. CONTEXTUALIZANDO O TERRITÓRIO	21
1.1 A COMUNIDADE	27
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA JUREMA CAVALLAZZI: O ESPAÇO UTILIZADO PELA ED. ESCOLAR QUILOMBOLA	32
1.3 O ESPAÇO UTILIZADO PELA TURMA	34
2. METODOLOGIA	38
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	46
3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA	46
3.2 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E AS CARTAS	50
3.3 ESCRIVIVÊNCIA	56
3.4 ESCRIVIVÊNCIA - CONTRIBUIÇÃO DE MULHERES NEGRAS	62
4. ESCRIVIVÊNCIA: CARTAS DAS MULHERES NEGRAS DA ED. ESCOLAR QUILOMBOLA	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - CARTA ABERTA AS ESTUDANTES	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
VIDEOGRAFIAS	83

INTRODUÇÃO

Meu desejo de construir essa pesquisa emerge de minha experiência com a Educação Escolar Quilombola - EEQ. A presente pesquisa surge do interesse pela temática étnico racial que tem início quando fiz algumas disciplinas do curso de graduação de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Nesta circunstância, tive a disciplina de *Diferença, Estigma e Educação* ministrada pela professora Joana Célia dos Passos que me deram subsídios iniciais para uma compreensão acerca da construção da identidade étnico racial negra. Foi a partir daí que busquei mais conhecimentos sobre as minhas origens e consequentemente, nesse atravessamento me reconheci como uma mulher negra. Lembro-me muito bem de quando entrei na universidade e como naquela época não tinha noção alguma das questões raciais. Aprendi na UFSC o que é ser uma mulher nesta sociedade. E, não porque no meio acadêmico fala-se sobre as questões que perpassam a vida de pessoas pretas e sim, pela falta que essa pauta faz dentro e fora da universidade. Tal ocorrência evidenciada mostra como a caminhada de pessoa negra em direção à tomada de consciência identitária racial é longa, decorrente do racismo estrutural¹ que ainda permeia todas as esferas da nossa sociedade. Sendo assim, meu interesse em aprender mais sobre a questão étnico racial ficou cada vez maior de tal forma que comecei a participar das rodas de conversas, formações e eventos que aconteciam dentro e fora da universidade. Estes encontros fortaleceram a construção da minha identidade e consciência racial.

Nesse percurso de reconstrução de identidade, tiveram pessoas que foram fundamentais e me ensinaram muito e uma delas minha tia, Luciana de Freitas Silveira, mãe, avó, educadora, militante e Doutora em formação que sempre fez parte de alguns movimentos e fazia questão de me aproximar desses espaços. Dessa forma, foi através dela que conheci o Movimento Negro Unificado - MNU que tem um histórico de luta muito importante contra a discriminação racial no Brasil, além de conquistas fundamentais em diversos campos como na educação, na saúde e demarcação de terras quilombolas. Foi através do MNU de Santa Catarina, em especial com a educadora e militante Maria de Lourdes Mina, também conhecida como Lurdinha que é também figura central na

¹ O racismo é um fenômeno “complexo”, com raízes estruturais e culturais. “O racismo que nós conhecemos e que remonta à modernidade ocidental é sempre ligado à estrutura de poder político [...] no Brasil, compara, “o racismo existe de fato nas instituições, onde os negros não aparecem ou são sub-representados, como nos três poderes”. [...] o racismo está presente, de fato, nas instituições e na estrutura social e política da sociedade brasileira. Mas o racismo é um fenômeno complexo, cuja leitura não deve ser somente estrutural, pois ele está presente na cultura, através da educação, está presente em algumas crenças religiosas, no inconsciente coletivo, na subjetividade das pessoas. (Trechos da Entrevista Kabenguele Munanga, 2020)

construção da Educação Escolar Quilombola catarinense voltada ao fortalecimento dos Territórios Tradicionais, conforme o Decreto 4.8871 de 20 de novembro de 2003, que pude aprender sobre as mobilizações políticas e conheci algumas Comunidades Quilombolas, como: Toca Santa Cruz e seu Núcleo na comunidade do Morro da Queimada, Quilombo Vidal Martins e Morro do Fortunato. Além de estar junto em movimentos e denúncias de diversos casos de racismo no Brasil e no Estado de SC. Cito como exemplos a morte da vereadora Marielle Franco², violência policial na comunidade da Queimada³ em Florianópolis e caso de racismo na comunidade da Toca Santa Cruz em Paulo Lopes. Dito isso, o Movimento Negro também foi muito importante para a minha formação até aqui. Para além disso, o movimento tem uma função educadora “que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira” (GOMES, 2015, p. 3-4).

A Educação Escolar Quilombola - EEQ, foi instituída a partir da resolução n. 4/2010, da qual estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. E é no artigo 27 desta resolução que mostra que cada etapa da educação básica pode compreender mais de uma modalidade. Sendo definida na seção VII de acordo com o artigo 41:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010)

Nesse sentido, em meu percurso formativo dentro do curso de pedagogia, não encontrei nenhum debate sobre essa modalidade de ensino. Diante disso, meu anseio é compartilhar uma experiência vivida na Educação Escolar Quilombola pois, foi e permanece sendo nessa educação que sigo construindo-me enquanto professora iniciando em 2017 e atualmente ministrando aulas na área de linguagens, já com a educação Escolar Quilombola pouco mais estruturada.

Diante disso, essa pesquisa tem por objetivo analisar a experiência das cartas escritas por estudantes da EEQ, bem como para refletir a importância de uma educação emancipadora para formação social dos sujeitos. Além de estudar sobre o termo escrevivência e relacionar com as escrituras das estudantes quilombolas. Nesse sentido, esta é uma pesquisa qualitativa com a metodologia centrada na escrevivência.

² Site do instituto Marielle Franco disponível em: https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle?gclid=Cj0KCOjw4NujBhC5ARIsAF4Iv6c1KA_hb941QhgSxHxB98YhE-D5PtbMewME7Gd-Nw1NIGuETqWSjz0aAijbEALw_wcB

³ Site Portal Catarinas disponível em:

<https://catarinas.info/mortes-pela-policia-mais-que-duplicam-em-tres-anos-em-sc-e-motivam-audiencia-publica/>

Ressalto que é de suma importância partilhar e analisar essa experiência pedagógica realizada e compreendo que, minha pesquisa só foi possível pela proposta da Educação Escolar Quilombola. Porém, o papel de contar sobre esta Educação, sua implementação e todo o processo histórico desta luta é de Maria de Lourdes Mina - Lurdinha, do MNU e das comunidades Quilombolas.

Deste modo, por estar pesquisando no contexto onde sou professora e vivenciei esta prática coletiva compreendo o quanto a Educação Escolar Quilombola ampliou meu olhar para a educação, fazendo-me acreditar numa educação diferente, libertadora e emancipadora, que vai além dos conteúdos escolares. Educação que fortalece a população negra, as comunidades Quilombolas e dialoga diretamente com esta realidade racial e social.

Por isso, busquei utilizar nesta prática pedagógica o termo *escrevivências* de Conceição Evaristo como aparato teórico e exemplo para a experiência das cartas com a turma de 1º ano da EEQ. As obras da autora que carrega em si suas *escrevivência*, escritas que tem como base aquilo que se sente, que vive, suas próprias histórias de vida e/ou de suas relações e memória coletiva inspirou os estudantes da turma em suas escritas das cartas. Opta-se por essa referência por Conceição Evaristo ser uma mulher negra de periferia. Por isso, como professora defendo a importância de ampliar o universo literário a partir de escritas de mulheres com a mesma realidade das estudantes, isso os movimentou na escrita. Ou seja, a escolha da autora, também foi essencial para a experiência das cartas.

Cabe ressaltar que esta prática pedagógica vem sendo vivenciada não só por estudantes desta turma, mas, conta com a participação de todos os quatro professores das áreas de conhecimento. Percebe-se que esta experiência pedagógica teve um papel fundamental para o vínculo da turma, além de ampliar várias discussões acerca da subjetividade e condição da mulher negra na sociedade Brasileira. A intencionalidade das cartas também era essa e surge com o objetivo de valorizar as escritas das mulheres negras e quilombolas da EEQ, logo busca-se nessa experiência com a *escrevivência*. Um espaço para as mulheres contarem suas histórias de vida.

As cartas, por sua vez, apresentam uma prática pedagógica que atravessa os muros escolares. Estudantes e professores se colocam no movimento de escrever, refletir e indagar questões que atravessam suas vidas e a sociedade.

Esta prática também me fortaleceu enquanto mulher negra e professora. Deixar-me acessar e ser acessada, permitir que o meu corpo ouse sua permeabilidade é também construir um ambiente que forma sujeitos. Inclusive, também me forma, e fazer esse movimento e esta reflexão com as estudantes, a partir de escritas, é revelar que é importante habitar, conviver,

partilhar e nunca deixar de contar suas histórias.

Nesse sentido, é através desta vivência coletiva de escrita e escuta compartilhada de professores e estudantes que emerge o desejo dessa pesquisa. Pois era ali que elas manifestavam o sentido da educação em suas vidas, pois suas escritas discorrem por questões que muitas vezes ficaram silenciadas ou que não conseguiam acessar. Suas histórias carregam dores, desejos, identidade e também o processo de fortalecimento entre seus pares e na educação. As histórias se cruzam. As nossas histórias se cruzam.

E é nesse contexto e nesta prática de escrita sobre e através da vida, que a *escrevivência* de Conceição Evaristo discorre. Ela manifesta-se da experiência de mulher negra na sociedade - memórias - saberes do povo negro transformados em textos literários e interroga por muitas vezes o lugar do povo negro nesta sociedade. Valorizar a escritas dessas mulheres e homens negros na educação é ressignificar a exclusão escolar do povo preto, é valorizar os saberes vindos de seus ancestrais e fortalecer a coletividade negra na partilha. Assim como argumenta o trecho do Livro de Conceição Evaristo, Olhos D'água, página 8 - “[...] em que escrever é, certamente, “uma maneira de sangrar”; mas também de invocar e evocar vidas costuradas “com fios de ferro”.

Nesse sentido, iremos confrontar este sistema com escritas de estudantes quilombolas e saberes ancestrais que ecoarão como sinônimo de liberdade. Assim como o poema Vozes-Mulheres de Conceição Evaristo:

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó ecoou criança
nos porões do navio. ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo

A voz de minha mãe ecoou baixinho
revolta no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas roupas sujas
dos brancos pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda ecoa versos
perplexos com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha recolhe todas as
nossas vozes recolhe em si

as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato. O ontem – o hoje – o
agora.
Na voz de minha filha se fará ouvir a
ressonância
O eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2017b, p. 24-25)

1 - CONTEXTUALIZANDO O TERRITÓRIO

Antes de discorrer sobre a Educação e suas práticas, é importante trazer minimamente um breve conceito de Quilombo. Pois as estudantes da Educação Escolar Quilombola - EEQ carregam em suas vidas e histórias marcas de seus ancestrais. Logo, abaixo iremos dialogar a partir de um conceito breve de Quilombo e contextualização da EEQ a partir das legislações.

Quilombos eram espécies de comunidades compostas por ex-escravizados que fugiam das fazendas na época do Brasil Colonial. O nome “Quilombo” tem origem Africana Quimbundo e seu significado é “União de campamentos” ou ainda residência, acampamento de guerra e habitação” (LOPES, 1988 p 139-140). O período de maior formação dos quilombos foi entre os séculos XVI e XIX. Aqueles que habitavam os quilombos eram chamados de Quilombolas, ou seja, ex-escravizados de origem africana que conseguiam fugir das fazendas e engenhos e buscavam moradia nestes quilombos. Nesse espaço havia uma organização bem específica: uma divisão de tarefas onde todos trabalhavam e havia um líder que geralmente comandava o quilombo. Flávio dos Santos Gomes em suas escritas, relata que:

As sociedades escravistas conheceram diversas formas de resistência, destacando-se as fugas individuais e as comunidades de fugitivos. Nas áreas urbanas as dificuldades para capturar os cativos eram grandes, e por isso os jornais ficaram abarrotados de anúncios de fugas. Ainda mais difícil era capturar os fugitivos que formavam quilombos/mocambos. Desenvolveram-se, assim, comunidades de fugitivos que receberam diferentes nomes, como cumbes na Venezuela e palenques na Colômbia. Na Jamaica, no restante do Caribe inglês e no Sul dos EUA, foram chamados de maroons. Na Guiana Holandesa, depois Suriname, ficaram conhecidos como bush negroes. Em São Domingos (Haiti) e outras partes do Caribe francês, o termo era marronage; já em Cuba e Porto Rico, cimarronaje. No Brasil, receberam inicialmente o nome de “mocambos”, para depois serem denominados “quilombos”. GOMES, 2015, p.387

Estas comunidades no Brasil, segundo o autor Flávio dos Santos (2015) são chamadas de Quilombos e estão em todos os lugares, tanto nos espaços rurais quanto nos urbanos. Logo, ela vai se ressignificando mas, nunca perde seus hábitos culturais africanos. A comunidade do Morro da Queimada por um exemplo, é um Quilombo remanescente, como registra o Caderno - Política de Educação Escolar Quilombola:

“...o termo “quilombo” – presente na Constituição Federal – não trata apenas de organizações sociais que “estejam ocupando suas terras”, mas diz respeito também, na prática, aos grupos que estejam se organizando politicamente para garantir seus

direitos, reivindicando o direito ao reconhecimento e o acesso às terras perante o Estado.” (Caderno, p.21)

Nesse sentido, o Quilombo remanescente não ocupa sua terra. Ou seja, não estão propriamente em seu território mas, possuem sua ancestralidade lá. Deste modo, o Decreto 4887/2003 detalha em seu art 2º quem são os remanescentes em que o Estado tem o direito de reconhecer:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fins deste Decreto, os grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto-atribuição [sic], com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. § 1º Para fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade (BRASIL, 2003a).

Entretanto, é o Decreto 4887/2003 que assegura o direito da autodefinição e principalmente torna possível um Quilombola que não reside em seu território acionar seus direitos constitucionais. Ao ler e escrever este parágrafo me faz lembrar de uma fala de um Quilombola remanescente Toca Santa Cruz em Paulo Lopes que viveu grande parte da sua vida no morro da Queimada, que dizia com muita força e felicidade que independente de onde ele estivesse, seria Quilombola. Ou seja, a autodefinição, o pertencimento e a territorialidade dos Quilombolas é muito forte e vai além de estar com seus pés fincados em seu território.

A constituição Federal de 1988 tem uma influência pela luta de terras e cidadania dos povos remanescentes de Quilombo, pois a partir do artigo 68º ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias aponta que:

“**Art. 68.** Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” onde garante a titulação das terras que as comunidades utilizam para moradia, trabalho, lazer e manutenção das atividades socioculturais dos grupos.

Este processo de regularização das terras exige um relatório técnico de identificação e delimitação, que conta com um aprofundamento antropológico da comunidade que solicita essa regularização. No entanto, ao longo de um processo histórico de exclusão social, territorial e econômica, a noção quilombo entra em cena como forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações. E foi a partir desse processo de resistência das comunidades em busca por políticas e seus direitos, que representantes quilombolas e Movimento Negro Unificado - MNU/SC a fim de recuperar a ancestralidade

que, por vezes, foram distorcidas e resumidas à escravidão, além de um grande quadro de exclusão escolar, identificado como um dos maiores responsáveis pelo entrave à mobilidade econômica e ao acesso às políticas públicas de moradia, terra, saúde e educação dos sujeitos Quilombolas que lutaram para implementar a Educação Escolar Quilombola - EEQ.

Sendo assim, em Santa Catarina - 2006 houve uma audiência com a SED - Secretaria do Estado da Educação onde foi formado um grupo de 16 educadores, oito representantes das comunidades e do MNU/SC, para elaborar-se um projeto de Educação para as comunidades quilombolas de Santa Catarina. Nesta primeira audiência segundo o Caderno da Educação Escolar Quilombola *“esse coletivo apresentou a proposta de projeto destacando as diversidades regionais e socioculturais das comunidades”* (p. 13) e que conseqüentemente demandava uma prática pedagógica diferenciada para essas comunidades, pautando-se na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Contudo, uma das primeiras ações que ocorreram nesse sentido foram os movimentos de alfabetização nas comunidades, pois, eram as maiores demandas dos territórios. Inclusive, assim que conheci a educação Quilombola tive contato com alguns estudantes que participaram deste movimento juntamente com o MNU/SC.

É importante destacar que em 2015 houve um seminário com a participação de todas as comunidades (Invernada dos Negros, São Roque, Maria Rosalina, Aldeia, Santa Cruz, Morro do Fortunato, Caldas do Cubatão, Vidal Martins, Campos do Poli, Itapocu, Ribeirão do Cubatão² e Morro da Queimada) e seus professores, representantes do Movimento Negro Unificado de Santa Catarina (MNU/SC) juntamente com técnicos da SED e do Instituto Estadual de Educação (IEE), Supervisores de Políticas e Planejamento das Gerências Regionais de Educação (GERED), e da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, Diretores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). E, a partir deste encontro, debates realizados e principalmente com as falas das comunidades iniciou-se a construção da proposta da Educação Escolar Quilombola. Esta proposta foi construída com os conhecimentos sistematizados que as comunidades construíram a partir da alfabetização, que acontecia no território. Deste modo, a autoria desta educação é das comunidades Quilombolas.

O processo de construção da Educação Escolar Quilombola junto com muita luta do Movimento Negro Unificado - MNU/SC e das comunidades quilombolas que resultou na criação da **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 16, de 05 de junho de 2012**, na **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e na

Resolução CEE/SC Nº 086, de 15 de julho de 2019 que Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina.

As diretrizes foram construídas e definidas no Seminário Estadual das Políticas para Educação das Relações Étnico-Raciais: Implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003b) e nº 11.645/08, realizado entre os dias 17 e 21 de outubro de 2016, em Laguna - SC. (Caderno - Política de Educação Escolar Quilombola - NEQUI, p. 13)

Portando, pautando-se nessas **legislações** implementa-se a Educação Escolar Quilombola em algumas comunidades Quilombolas. Abaixo apresento, construída por Luciana de Freitas SILVEIRA, L. Esta tabela apresenta as comunidades Quilombolas e as turmas da EEQ.

Tabela 1- Relação das comunidades quilombolas certificadas pela FCP e em processo de regularização fundiária pelo INCRA e respectivas Gerências de Educação – GEREDs. 2021.

	Org. política social	Comunidade e Quilombola	Município	Turmas abertas	GERED/Coord.	Ano de Certificação pela FCP	Processo Aberto INCRA (SC)
1	MNU	Invernada dos Negros	Campos Novos Abdon Batista	Sim	Campos Novos	2004	Titulação Parcial Laudo pronto
2	MNU	Campo dos Poli	Monte Carlo	Sim	Videira	2007	Não titulada Laudo pronto
3	-	Morro do Boi	Balneário Camboriú	Não	Itajaí	2008	Não titulada Laudo pronto
4	-	Valongo	Porto Belo	Não	Itajaí	2004	Levantamento preliminares
5	-	Vidal Martins	Florianópolis	Sim	Florianópolis	2013	Laudo em andamento
6	MNU	Morro da Queimada	Florianópolis	Sim	Florianópolis*		**
7	MNU	Caldas da Imperatriz e Tabuleiro	Santo Amaro da Imperatriz	Em elaboração	Florianópolis	2010	Em processo
8	MNU	Santa Cruz (Toca)	Paulo Lopes	Sim	Florianópolis	2007	Laudo Pronto
9	MNU	Morro do Fortunato	Garopaba	Sim	Florianópolis	2006	Laudo Ponto
10	MNU	Aldeia Família Thomaz	Garopaba	Sim	Florianópolis	2009	Laudo Pronto
11	-	Família Thomaz	Treze de Maio	Não	Tubarão	2007	Laudo pronto
12	-	Tapera	Franciscodo Sul	Não	Joinville	2007	Aguardando Certificação pela FCP
13	-	Itapocu	Araquari	Sim	Joinville	2019	Aguardando certificação pela FCP
14	-	Areais Pequenas	Araquari	Sim	Joinville	2019	Aguardando Certificação pela FCP
15	-	Beco do Buraco Curto	Joinville	Sim	Joinville	2019	Certifica da série FCP
16	MNU	Ilhotinha	Capivari de Baixo	Não	Tubarão	2012	Levantamento Preliminares
17	MNU	São Roque	Praia Grande ampituba(RS)	Sim	Araranguá	2004	Não titulada Laudo Pronto
18	MNU	Rosalina	Araranguá	Sim	Araranguá	*	**
19	-	Ribeirão do Cubatão	Joinville	Não	Joinville	2019	**

Fonte: Fundação Cultural Palmares e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (*Comunidades aguardando análise técnica da FCP; ** Somente certificada)

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, acompanhada de pedagogia própria - Pedagogia da alternância em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente. As diretrizes curriculares apontam que a Educação Escolar Quilombola deve:

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

a) da memória coletiva;

b) das línguas remanescentes;

c) dos marcos civilizatórios;

d) das práticas culturais;

e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;

f) dos acervos e repertórios orais;

g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;

h) da territorialidade.

Considerando essas especificidades das comunidades, a educação Quilombola trabalha através da pedagogia da alternância, esta pedagogia tem por objetivo não distanciar a relação escola e campo. Ou seja, as comunidades. No entanto, esta é uma proposta pedagógica que se difere das demais consideradas “tradicionalistas” pois, ela oportuniza a formação integral dos estudantes permitindo-lhes se ver enquanto transformadores da sua realidade. Sendo assim, ela efetiva-se em dois momentos: o tempo escola (TE) e o tempo comunidade (TC). O tempo escola é o tempo em que o estudante vai para a escola (em determinados dias de acordo com a organização da comunidade). O tempo comunidade é o tempo que oportuniza o estudante a conhecer melhor seu território, pesquisas embasadas na realidade (saídas de campo, diálogos com os mais velhos) ao mesmo tempo em que os estudantes podem colocar em prática os conhecimentos sistematizados adquiridos no TE. Nesses encontros também ocorre o desenvolvimento dos projetos de intervenção na comunidade. Estes projetos são construídos de forma individual e devem ter o compromisso de contribuir com a luta pelo direito ao Território e as Políticas Públicas de forma coletiva. Todo esse processo contribui para o desenvolvimento da comunidade e do desenvolvimento do/a estudante, pois trata-se de uma tarefa que se pensa e se concretiza em função da realidade em que o estudante e sua comunidade se encontram.

Além disso, a EEQ está organizada por eixos: ANCESTRALIDADE: “A

ancestralidade refere-se à experiência dos denominados griots (pronuncia-se griô), os velhos considerados sábios contadores de histórias, conhecidos por sua sabedoria e transmissão de conhecimento na resolução dos conflitos, sobre experiências da vida comunitária, entre outros” e TERRITORIALIDADE: [...] “territorialidade, juntamente com a ideia de pertencimento de grupo, torna-se a expressão da identidade. A territorialidade expressa a luta pela identidade [...] princípios: COLETIVIDADE: “O senso de coletividade está ligado diretamente ao pensamento do que é coletivo, ou seja, é pensar na comunidade como um todo. Ele está presente em nossas vidas quando pensamos no outro”, IDENTIDADE: “Falar de identidade é compreender quem somos. A nossa identidade se constrói a partir dos modos de viver e de estar no mundo”, SABERES LOCAIS: “Os territórios quilombolas são lugares repletos de saberes em torno das formas de lidar e cuidar da natureza. O domínio, o uso e gestão da terra e seus recursos foram apreendidos na coletividade e se fazem por meio de conhecimentos” [...] e ORALIDADE: [...] A oralidade expressa a memória social que é compartilhada e revela formas de expressão, formas de comunicação específicas de determinada comunidade quilombola. O ato de contar ou narrar “causos” é parte da tradição histórica e cultural [...]. Nessa perspectiva, os conteúdos das diversas áreas de conhecimento (Ciências da natureza e matemática, Saberes e Fazeres regionais, Ciências Humanas, Linguagens/Ciências do movimento) podem e devem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Como aponta nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola em seu capítulo I, página 13: *“IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;”* a EEQ deve se organizar desta forma para que além de considerar os conteúdos das áreas de conhecimento, se articule com os conhecimentos tradicionais das respectivas comunidades. No entanto, dialoga e insere os conhecimentos científicos em comunicação com o conhecimento tradicional e cultural do território.

A necessidade de assegurar às Escolas Quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento [...] (RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 086, p 1)

Nesse sentido, a EEQ é uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA e suas propostas educativas de EJA deverão ser realizadas numa perspectiva de formação ampla, que possibilite aos jovens, aos adultos e aos mais velhos quilombolas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades.

Contudo, abaixo iremos apresentar a comunidade do Morro da Queimada/Mocotó. Comunidade localizada no centro de Florianópolis, composta também por 45 famílias que tem sua remanescente Quilombola na Toca Santa Cruz. Nesse sentido, iremos discorrer sobre esta comunidade pois a mesma fará parte desta pesquisa e, como já citado, esta tem a Educação Escolar Quilombola implementada a partir das legislações.

1.1. A COMUNIDADE

Esta pesquisa foi realizada com estudantes oriundos da comunidade do Morro da Mocotó/Queimada, que localiza-se no Centro de Florianópolis, no Bairro José Mendes. A comunidade faz parte do Maciço do Morro da Cruz. No qual historicamente foram as únicas opções de moradia para famílias escravizadas, pessoas pretas e pobres foram expulsas do centro da cidade por um movimento sanitarista que ocorreu nas primeiras décadas do século XX.

A comunidade fica acima do túnel Antonieta de Barros e para chegar no pico do morro é possível subir pela rua Treze de Maio⁴ e/ou pela rua Prof. Aníbal Nunes Pires - José Mendes, rua geral da Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi.⁵

Figura 1: Túnel Antonieta de Barros e do Morro do Mocotó



Fonte: Google

Antigamente esta comunidade era mais conhecida como Morro da Covanca, depois passou a ser chamada de Morro do Boi e atualmente chama-se Morro do Mocotó pois, como contam as griot's⁶ da comunidade quando a Ponte Hercílio Luz estava em construção alguns moradores

⁴ Treze de maio é o nome de uma rua localizada no Centro de Florianópolis.

⁵ EEB Jurema Cavallazzi - Escola Pública Estadual.

⁶ Chama-se de Griot's os mais velhos da comunidade.

da comunidade cozinhavam o mocotó para os trabalhadores. Logo, quem chegava para trabalhar na construção da Ponte o conhecia como “O morro do Mocotó”. Dona Dete em um vídeo intitulado: Morro do Mocotó - Documentário Mocotó do Morro: Os moradores contam a origem do nome da tradicional comunidade de Florianópolis, filmado a partir de uma oficina do Catavídeo, conta que “- *tinha uma pessoa bem antiga, parente da Dona Luci que era embarcadíssimo. Na época que vinha muitos navios de fora pra cá, muitos de tróia, aqueles navios de guerra. Estavam construindo a Ponte Hercílio Luz. Ele trazia os marinheiros e ele fazia esse Mocotó. [...] ai hoje ficou o nome de mocotó*” (Fala de Dona Dete, 2008). Ela também relata que os encontros festivos do morro também tinham como prato principal o mocotó. Por isso, passou a ser um prato típico da comunidade.

Neste mesmo vídeo, Dona Dete acrescenta que em um determinado momento “*o morro estava mal visto com a imprensa, então a associação dos moradores reuniu-se para mudar o nome do morro, visto que as pessoas não podiam pegar serviço. Porque era só dizer que morava no mocotó, não tinha serviço*” (Fala de Dona Dete, 2008). Então Dona Dete por ser uma das mais velhas e conseqüentemente griot 's da comunidade, trouxe aos moradores que não faria sentido trocar o nome da comunidade, pois de qualquer forma o morador ainda sim, teria que falar seu endereço, portanto saberiam onde o sujeito morava. Por isso, a associação desistiu de trocar o nome da comunidade, mantendo o nome Morro da Queimada/Mocotó.

Dessa maneira, apresento abaixo um texto que discorre um pouco mais sobre a Comunidade Morro da Queimada/Mocotó. Este texto foi construído por algumas mulheres da comunidade. Essa construção foi de forma coletiva com o intuito de contar um pouco sobre a história da comunidade. O texto intitulado: “*Nossa comunidade*”⁷ Hoje faz parte do acervo de textos da Educação Escolar Quilombola, é usado como texto referência nas aulas, planejamentos e formações. Inclusive, cabe ressaltar que, todos os textos usados nas aulas desta educação são produzidos de forma coletiva por estudantes, comunidades quilombolas, professores/as e educadores.

NOSSA COMUNIDADE

“A comunidade do Morro do Mocotó está localizada no centro de Florianópolis e faz parte do Maciço do Morro da Cruz. Antigamente as casas eram de chão, não tinha assoalho e a

⁷ Título do texto construído por mulheres da comunidade em 2014.

maioria das mulheres trabalhavam como lavadeiras, lavavam roupas para os hotéis em uma fonte, pois não havia água encanada. Existiam festas como boi de mamão, pau de fita e no carnaval os blocos carnavalescos eram todos enfeitados. O carnaval acontecia em volta da Praça XV, depois passaram para o lado do Mercado Público até que aterraram e fizeram a passarela Nego Quirido. O morro era chamado de Pé de Boi, depois de Morro do Governo e agora Morro do Mocotó. A cidade de Florianópolis era chamada de Nossa Senhora do Desterro e o morro não tinha escadaria. Antes a escadaria 13 de Maio não existia, era somente mato e aterro, não havia luz e ela era através de lamparina, que também chamavam de pomboca, que eram acesas com óleo queimado que as mulheres buscavam nos navios. Na época o que separava o mercado do mar eram três lances de escadas, era ali que o mar batia. Também tinha baile no morro e quem subia para fazer a ronda era polícia montada. Existe uma ligação ancestral entre a comunidade do Morro do Mocotó e a Comunidade da Toca / Santa Cruz de Paulo Lopes. A comunidade dos remanescentes do Quilombo Toca Santa Cruz está localizada em Paulo Lopes, é formada por 59 famílias que vivem na comunidade. Sua história no território data de mais de um século e meio. No entanto, existem outras famílias que moram em outros municípios, mas tem sua territorialidade na comunidade da Toca, como o Núcleo de Itajaí e o Núcleo do Mocotó. As/Os Ancestrais trabalhavam muito na roça para poder trazer o sustento para suas casas. As mulheres sentavam numa pedra e ali lavavam e cantavam músicas até terminar. Quando chegava a noite elas faziam a comida na rua pois não tinham fogão, sentavam ao redor do fogo improvisando e jantavam ali mesmo para depois irem cada um para suas camas. Eram casas de barro, mas todos tinham muito orgulho de suas casas porque eram feitas com suas próprias mãos. E quando amanhecia todos saiam cedo para a roça para novamente trazer seu sustento para casa. A vida era dura para todos pois trabalhávamos muito, mas no final todos viviam bem com suas famílias. A comunidade hoje em dia está bem diferente. Hoje a maioria das famílias têm suas casas. O modo de viver é diferente, temos mais opções de viver em nossa comunidade. No entanto ainda tem muito o que lutar, ainda tem família que vive em habitações precárias e as políticas Públicas não chegam para a comunidade.” (Texto coletivo das Mulheres da turma de Alfabetização da comunidade do Morro do Mocotó/ Queimada, Julho de 2014)

Este texto escrito por mulheres da comunidade aponta como o morro organizava-se antigamente e quais foram as mudanças significativas até o ano de 2014. Bem, como também as mulheres trazem no vídeo Morro do Mocotó - Documentário Mocotó do Morro: Os moradores contam a origem do nome da tradicional comunidade de Florianópolis, também dialogam “- As casinhas eram tudo de estuque, casinha de barro com bambu trançado um por

dentro do outro. A casa não tinha assoalho, era chão... A gente botava aquele barro vermelho...” (fala de Dona Cineia)”. Um outro aspecto da comunidade que as mulheres também trazem no vídeo é que existia uma horta comunitária na comunidade e, todos os sábados era dia de colheita. Inclusive, muitas verduras eram vendidas para manter a associação. Além disso, tanto no texto quanto no vídeo as mulheres trazem o quanto a comunidade também modificou-se com o tempo.

Atualmente existem algumas atividades na comunidade e uma delas chama-se reciclaçãO. No entanto, apesar deste projeto ser recente, este é um movimento que já existiu na comunidade. Ou seja, mantém-se uma prática que fez parte da história da comunidade. Essa e outras atividades fortalecem a comunidade e têm um papel fundamental para a organização comunitária.

O *ReciclaçãO* é um projeto que é desenvolvido no Centro comunitário da comunidade, conhecido no morro como - A cooperativa - tem como objetivo desenvolver a gestão comunitária de resíduos orgânicos e agricultura urbana. Além de construção do canteiro de compostagem e hortas comunitárias no espaço do centro comunitário e em alguns terrenos na própria comunidade. O projeto foi criado entre 23 e 24 de março de 2018 através de uma formação de educação ambiental, feita pelo grupo Mittos em parceria com a revolução dos baldinhos⁸. Seus coordenadores iniciais foram, Wagner, Giovani, Paulo e Reginaldo todos moradores da comunidade. Hoje, alguns ainda se mantêm neste projeto. O projeto foi e ainda é fundamental para o fortalecimento da comunidade, além de ser uma prática que visa dar continuidade a cultura Africana. Portanto carrega-se traços da ancestralidade.

Figura 2: ReciclaçãO compostagem



Figura 3: Alfaces

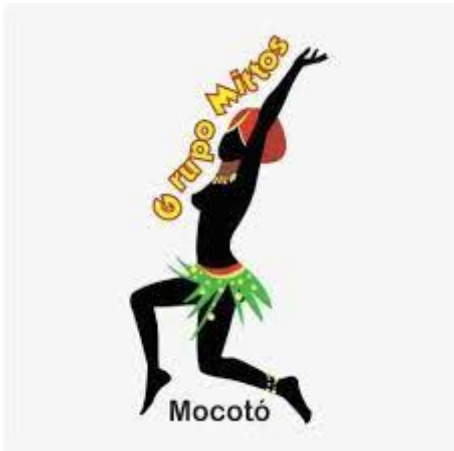


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

⁸ Movimento que coleta baldes cheios de lixo orgânico na casa de moradores em comunidade de Florianópolis vira referência na gestão comunitária de resíduos

Há também um outro projeto chamado “Grupo Mittos”. Este é um projeto social de dança Afro, que foi fundado em 12 de outubro de 1996 anos por Maria de Lourdes Mina - Lurdinha e Ana Cristina - Ninha. Sendo ela a atual coordenadora do projeto juntamente com sua filha Brenda. O grupo Mittos é composto por crianças e jovens do Morro da Queimada/Mocotó e tem como um de seus objetivos fortalecer a cultura afro-brasileira por meio da dança e do teatro. Desta forma o grupo faz encontros durante a semana no Centro Comunitário da comunidade - Cooperativa para ensaios e reuniões. O projeto também tem como objetivo oportunizar uma outra possibilidade de vida para os jovens da comunidade.

Figura 4: Logo do Grupo Mittos



Fotografia 5: Apresentação grupo Mittos



Fonte: Instagram do Grupo Mittos

Figura 6: Apresentação Grupo Mittos



Figura 7: Apresentação Grupo Mittos



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora

Na comunidade do Morro da Queimada/Mocotó também tem dois Núcleos de Educação Infantil Municipal, sendo eles: NEIM Morro do Mocotó e NEIM Morro da Queimada, que localizam-se na própria comunidade. O Neim Morro do Mocotó fica no alto do morro, próximo ao centro comunitário - Cooperativa e o Neim Morro da Queimada na subida do morro.

No NEIM Morro da Queimada há um projeto construído pelas professoras Cintia Cardoso, Fatima Martins, Marcia Mezzomo, Lucimara Andrade, Rosicleia dos Passos e Ricardo Rocha que resgata e difunde grandes personalidades negras da história, assim como a professora, jornalista e deputada Antonieta de Barros. Neste projeto as professoras contam de forma lúdica a história de vida de Antonieta de Barros, constroem materiais e fazem contação de histórias a fim de ampliar o universo literário das crianças com representatividade. Ademais, esta unidade também trabalha com os temas: Identidade, representatividade, ancestralidade e pertencimento com as crianças que a frequentam.

Figura 8: NEIM Morro da Queimada



Figura 9: NEIM Morro do Mocotó



Fonte: Site PMF e Facebook da escola

A comunidade conta com uma escola Estadual, chamada Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi. A escola localiza-se na subida do Morro Queimada/Mocotó. Abaixo, apresentaremos um pouco mais sobre a escola na qual a Educação Escolar Quilombola hoje utiliza o espaço.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA JUREMA CAVALLAZZI: O ESPAÇO UTILIZADO PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.

Neste capítulo iremos percorrer um pouco sobre a Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi, a fim de também situar como a Educação Escolar Quilombola, uma educação que

faz parte da modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA, sendo uma unidade descentralizada - UD ocupa este espaço e de que forma acontece a organização desta unidade.

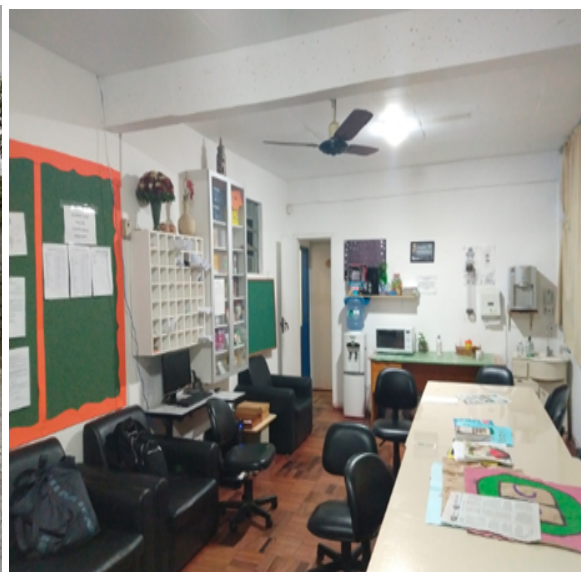
Considerando que a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da EJA e atende estudantes oriundos da comunidade Morro da Queimada/Mocotó - uma comunidade remanescente do Quilombo Toca Santa Cruz - utiliza-se o espaço da escola Jurema Cavallazzi por ser a escola Estadual mais próxima da comunidade e por não haver ainda uma escola que contemplem as especificidades da EEQ. Assim como argumenta a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 em seu art. 8º:

Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações: I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias; II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo; (RESOLUÇÃO Nº 8, 2012 p. 6)

Por não haver ainda esta estrutura de escola considerando as particularidades previstas na resolução utiliza-se o espaço da Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi. Desta forma, cabe situar um pouco sobre esta escola.

A escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi foi inaugurada em 08 de março de 1975, depois de diversas solicitações da comunidade. Segundo consultado ela foi construída pelo decreto nº 119 de 14/02/1974 sendo permitido o funcionamento das oito séries do ensino fundamental pelo parecer nº 07 de 25/02/1975 do Conselho Estadual de Educação - CEE.

A EEB atende alunos de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio no período matutino e vespertino, a EJA com a Educação Escolar Quilombola e o Projeto INTEGRAR cursinho pré-vestibular popular no período noturno. Atualmente a escola conta com dez salas de aulas, além da sala de vídeo, informática, sala de professores, coordenação e supervisão, entre outros. A EEB atende os alunos moradores das adjacências do Maciço Central do Morro da Cruz (Morro da Queimada, Morro do Mocotó e José Mendes) e outros bairros.

Figura 10: Entrada da Escola**Figura 11:** Sala dos professores

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No que se refere à organização da Educação Escolar Quilombola neste espaço, as salas disponibilizadas no período noturno são divididas entre o projeto Integrar e a EEQ. Já os outros espaços como sala dos professores, biblioteca e espaço da merenda escolar, neste período são usados somente pela Educação Escolar Quilombola. As chaves das salas costumam ficar num quadro na sala dos professores e geralmente as turmas costumam usar as mesmas todos os dias, exceto aqueles dias em que as respectivas chaves não estão na sala dos professores.

A EEQ possui uma pequena sala na escola com três armários, uma mesa e materiais pedagógicos. Quando há a necessidade de uso de outros materiais, a coordenadora solicita para o CEJA - Centros de Educação de Jovens e Adultos e os professores retiram na unidade do centro de Florianópolis.

Contudo, a organização das nove turmas da Educação Escolar Quilombola se dá neste espaço, mas sempre utilizando materiais próprios. Abaixo iremos adentrar em como a turma que fez parte dessa pesquisa se estrutura neste lugar.

1.3 O ESPAÇO UTILIZADO PELA TURMA

Considerando que a Educação Escolar Quilombola por não ter uma escola voltada para os Quilombolas utiliza o espaço da Escola Jurema Cavallazzi, abaixo iremos dialogar sobre como é a organização da turma do 1º ano, nesse espaço.

As aulas da EEQ como explanado no tópico “*Educação Quilombola e Quilombo*” é uma modalidade da EJA. Logo, suas aulas acontecem no período noturno. Iniciando às 18:45 e

finalizando às 22:00 hrs. As aulas do 1º ano acontecem na sala de Inglês e Ciência. Esta sala possui um quadro branco, mesas, cadeiras e três armários com livros didáticos que não são de uso comum pela EEQ.

Esta turma é composta por 10 estudantes matriculados e também é constituída por quatro professores das respectivas áreas de conhecimento: Saberes e Fazeres, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática.

Figura 12: Foto da sala de aula



Figura 13: Foto da porta da sala



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Esta turma é composta por jovens, adultos e idosos com idade entre 19 e 75 anos. Sendo elas maioritariamente mulheres, pretas, quilombolas e periféricas. Essas mulheres constituem um grupo coeso por terem em comum suas trajetórias de vida, fato este sendo possível observar em vários momentos da aula e, também em suas escritas e diálogos. Observa-se que esse fato em comum, fortalece o laço afetivo entre as estudantes em sala de aula. A autora bell hooks registra que “Transmitindo coletivamente nossos conhecimentos, nossos recursos, nossas habilidades e nossa sabedoria de uma para a outra, criamos um novo local onde a subjetividade negra radical pode ser nutrida e sustentada”. (hooks, bell 2000 p. 108)

Um exemplo da importância desta troca entre as estudantes foi que em uma de nossas saídas, para participar de uma feira de ciências no polo do CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos a turma construiu uma maquete sobre a oralidade e fez a exposição de suas cartas. Através da organização das estudantes, pudemos entender o quanto a leitura e

socialização das cartas e do próprio laço afetivo para uma segurança e o empoderamento das estudantes. Dentro e fora da sala. Percebe-se então, que para elas, a Educação Escolar Quilombola é um espaço de construção do conhecimento, um espaço de fortalecimento e principalmente espaço para atar e construir laços de amizade. Nota-se também como a materialização deste laço a parceria com uma das estudantes que possui sua especificidade e precisa um pouco mais de tempo e/ou apoio na construção das cartas e atividades.

Ainda trazendo aspectos sobre a turma, considerando que esta população - mulheres negras - historicamente foi alijada dos bancos escolares, as/os estudantes desta turma desafiam o cansaço após um dia de trabalho, muitas vezes em condições desiguais e/ou cuidados com a casa e durante a noite, mesmo diante de tantos atravessamentos da vida frequentam a escola, pois a concebem a única saída para a mudança. Por isso, muitas delas, assim como outros estudantes da Educação de Jovens e Adultos levam seus filhos e netos para participar das aulas por não ter com quem deixá-los.

Figura 14: Fotos da sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Dessa forma, assim como na Educação de jovens e adultos regulares, os estudantes do 1º ano demarcam corpos experientes, curiosos, traumatizados, excluídos e cheios de histórias coletivas e individuais. E, especificamente, por serem jovens Quilombolas e periféricas carregam em si saberes que os potencializam. Esses saberes transbordam e ultrapassam o universo da escola, como: saber ancestral, relações sociais, trabalho formal e informal, desemprego, preconceitos e outros. Assim sendo, “Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006 p.22).

E, por haver Saberes ancestrais tal qual a EEQ valoriza, que a turma do 1º ano organiza-se na distribuição das mesas e cadeiras em meia lua. Ou seja, ninguém costuma sentar um atrás do outro, fortalecendo os laços e valorizando cada troca de conhecimento

entre estudantes e professores. Esta organização da turma, deu-se de forma natural. Em coletivo a turma foi distanciando-se de uma proposta de educação fragmentada e alienante pois, a partir da perspectiva da Educação Escolar Quilombola, acredita-se que "(...) agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2005, p. 96).

Nesse sentido, a construção do conhecimento nessa turma se faz a partir da troca, da oralidade e não a partir da pedagogia da nuca⁹. Sendo a oralidade uma tradição Africana de não fragmentar a memória coletiva. Por isso, nas aulas da EEQ e especificamente nesta turma os professores apresentam as áreas de conhecimento sempre apontando para os eixos e princípios que dão base à educação e que trazem consigo conhecimentos ancestrais. E foi a partir de debates acerca da ORALIDADE e de como a prática de rodas de conversas e trocas a partir desse saber ancestral que sempre esteve e está presente nas comunidades Quilombolas, periféricas e nas famílias, que os estudantes e professores sempre que chegavam em sala organizavam essa prática e a distribuição das cadeiras e mesas como nas comunidades. As rodas de conversa, também intituladas por Paulo Freire como "*Círculos de Cultura*", propiciam momentos de fala e de escuta. Ao escutar o outro aprendemos, trocamos e dialogamos com as diferentes experiências. Mas, para além disso, esta prática na EEQ cultua e reverência os ensinamentos dos ancestrais. Considerando que esta é uma atividade vital da cultura Africana e que é nessa prática que se compõem e recompõem as histórias, e, conseqüentemente as identidades.

Lourenço Joaquim da Costa Rosário em seu livro "*A narrativa Africana de expressão oral*" aponta a importância dessas narrativas:

Nas narrativas que se encontram veiculadas as regras e as interdições que determinam o bom funcionamento e previnem transgressões. (...) funcionam igualmente como um dos principais veículos de transmissão de conhecimento, mantendo a ligação entre as gerações de uma mesma comunidade. (ROSÁRIO, 1989, p. 47).

Sendo assim, as narrativas dos ancestrais fazem parte da vida das estudantes. Não somente no ambiente escolar, mas também em todas as esferas de suas vidas. Abaixo entraremos na metodologia desta pesquisa que, inicia-se na proposta pedagógica das cartas com as mulheres estudantes.

⁹ Pedagogia da nuca é uma forma tradicional de organizar a turma, de forma que os estudantes fiquem em fileiras olhando para a nuca do colega da frente.

2. METODOLOGIA - AS PRIMEIRAS ESCRITAS

Essa pesquisa de TCC ampara-se numa experiência com mulheres quilombolas realizada junto à Educação Escolar Quilombola, uma modalidade de ensino da EJA, que utiliza o espaço da Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi, localizada na subida do Morro da Queimada/ Mocotó. Esta pesquisa tem como fonte as cartas escritas por mulheres quilombolas na experiência pedagógica da turma do 1º ano. Sendo assim, para falar da metodologia dessa pesquisa precisarei apresentar a metodologia utilizada para construção das cartas das mulheres. Para tal, neste momento iremos discorrer acerca do processo de construção da atividade pedagógica das cartas, desde a ideia de sua construção até o compartilhamento entre as mulheres das suas cartas escritas. Para isso, destaca-se alguns aspectos e passos importantes para o fortalecimento das escritas e para a incorporação desta atividade para/com as mulheres-estudantes.

O desejo de eternizar essas memórias coletivas sempre esteve presente em minha caminhada e vem sendo observada desde o momento em que tenho a oportunidade de conhecer a comunidade do Morro da Queimada/Mocotó em 2015, voluntariando no projeto de alfabetização com Maria de Lourdes Mina - Lurdinha¹⁰, onde já tínhamos o hábito de conversar sobre diversos assuntos e fazer a intersecção nas atividades propostas. Geralmente as mulheres na época, por serem mais velhas contavam muitas histórias e essas sempre eram as bases do nosso planejamento. Nesse sentido, a proposta torna-se possível e materializa-se a partir do momento em que, como professora - em formação, participo de uma disciplina na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Esta disciplina proporcionou uma dinâmica de atividade na proposta de cartas, trocando-as entre os colegas de turma. Na época, a professora da Universidade costumava caracterizar esta proposta enquanto uma *viagem em formação*.

Com essa experiência proporcionada pela disciplina no curso de Pedagogia, articulada a vivência do projeto de alfabetização, comecei a ampliar meus estudos enquanto professora de linguagens. Foi nesse momento que me deparei com a escritora bell hooks e Paulo Freire que defendem a educação como uma prática de liberdade.

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender [...] Com meus ensaios, como minha voz ao apelo coletivo pela renovação [...] de nossas práticas pedagógicas. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, criar novas visões, celebro um ensino que permita às transgressões [...] é esse o

¹⁰ Maria de Lourdes Mina, também conhecida como Lurdinha é uma figura central na construção da Educação Escolar Quilombola catarinense. Lurdinha é também uma das sábias griôs do MNU - Movimento negro Unificado.

movimento que transforma a educação na prática da liberdade. (hooks, bell 2019, p.24)

Essa concepção de educação só faz sentido com práticas pedagógicas que visam a transformação e reflexão sobre a realidade. Foi a partir daí que encontrei na escritora Conceição Evaristo que percorre sua experiência de escrita através da *escrevivência* - escrita de nós, a chave para atividade pedagógica das cartas, visto que considera-se importante a escrita e vozes das mulheres da turma do 1º ano. Percebe-se a partir daí que suas escritas sempre foram marcadas por suas *escrevivências*,

“[...] explicitação do universo do aluno, desde o universo individual ao universo coletivo. É uma escrita em que o sujeito se coloca no seu espaço de pertença, no seu espaço de nascença, no espaço de vivência – porque o deslocamento cria elos afetivos, com o lugar que ele passa a habitar, além da memória do espaço e de onde ele veio. [...] o sujeito vai narrar fatos muito próximos de sua vida ou da sua coletividade, e isso é uma forma, uma produção, sem sombra de dúvida, de uma *escrevivência*.” (EVARISTO, Conceição 2020)¹¹.

A partir dos estudos realizados, da experiência de escrever cartas na universidade e da vivência no projeto de alfabetização é que se constrói a proposta de atividade com a turma do 1º ano, cujo objetivo é materializar as narrativas das estudantes, chamada de *prática das cartas*. A atividade pedagógica das cartas iniciou-se no início do ano letivo de 2022. O retorno para a sala de aula neste ano foi marcado por um período de pós-pandemia do *coronavírus* (Covid-19) e as cartas nascem a partir desse momento. Deste modo, esta atividade incorporou-se a um período atípico na Educação Escolar Quilombola quando percebe-se, neste período, o distanciamento de muitos estudantes da educação. Nesse sentido, a atividade pedagógica teria como objetivo inicial fortalecer as relações entre estudantes e professores, colocá-las na centralidade da educação, além de construir uma comunidade de aprendizado a partir das trocas.

Baseada em bell hooks a ideia de construção de uma *comunidade de aprendizagem*, de um espaço seguro de compartilhamento das vivências coletivas sempre esteve presente nos planejamentos da turma do 1º ano da EEQ e principalmente, na área de Linguagens. Durante toda a experiência com esta turma e também com as outras, sempre valorizou-se o ato das estudantes “*erguer a voz*”. Por isso, no primeiro momento das aulas, que eram sempre destinada ao acolhimento dos/das estudantes, havia o hábito de se perguntar como as mesmas estavam se sentindo, e eles se sentiam à vontade para contar, falar e compartilhar algo do seu

¹¹ Entrevista concedida ao Itaú em 9 de novembro de 2020. Conceição Evaristo – “A *escrevivência* serve também para as pessoas pensarem” disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>

dia, entre outras coisas aos colegas e professores. Nesse sentido, havemos de concordar quando bell hooks discorre que “a pedagogia engajada não só impele a ser constantemente criativa na sala de aula como também sanciona o envolvimento com alunos fora desse contexto” (hooks, bell 2019, p.270). Pois, as estudantes ao partilhar suas experiências pessoais em sala de aula, atravessadas não só por sua vivência nela mas perpassado todas os atravessamentos de sua vida, cria-se uma comunidade aberta de aprendizagem, defendido por bell hooks enquanto a tomada de palavra: a importância das estudantes dizerem a sua palavra. Assim, todos interessam-se pelas discussões com um sentimento de pertencer a eles pois, possuem vínculos e dialogam com as inquietações e questões de suas vidas. Nas trocas em que esta prática pedagógica proporciona, os estudantes não são os únicos a erguer sua voz, os professores por sua vez também participam e encorajam os estudantes a partir das suas próprias narrativas pois, “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como pesquisadores oniscientes e silenciados” (hooks, bell 2019, p. 35). Para a autora, a pedagogia engajada é composta pela troca de aprendizado, onde o professor e os estudantes se fortalecem, aprendem e crescem juntos. Pois, “os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmo dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva” (bell hooks 2019, p. 35). Por isso, esta atividade compreende a participação dos professores e estudantes com seus filhos e filhas presentes no dia a dia das aulas.

A primeira experiência da turma com a carta foi na semana do dia 07/03/2022 á 11/03/2022, onde enquanto professora da área de linguagens apresento a ideia da prática pedagógica expondo a proposta desta atividade. O planejamento desta primeira semana, tinha como objetivo apresentar um gênero textual: cartas. Considerando ainda a especificidade da educação neste período, mas, compreendendo a importância de ampliar o repertório linguístico possibilitando a produção textual das estudantes além de fortalecer a prática da leitura. Deste modo, a ideia era apresentar o gênero textual, articular está prática de escrita com sua utilização na escola e também fora dela para que os estudantes compreendessem este gênero, sua estrutura, função social, tipos, exemplos mas, construir uma ideia de que esse conhecimento da língua portuguesa não se restringe só na utilização de um atividade para ser entregue a professora mas, tornar essa prática uma possibilidade de escrita que liberta. Considerando a importância de valorizar a autoria de quem escreve, vale destacar que as cartas não são corrigidas pois as estudantes não são avaliadas através das cartas, mas sim, das atividades propostas a partir delas.

A primeira escrita das cartas baseou-se em duas perguntas para torná-la um pouco menos preocupante sobre o que poderia/deveria escrever ou não. Essa foi uma das questões que foram levantadas por elas, pois ainda não tinham o hábito de escrever sobre sua vivência. Por isso, as perguntas para esta primeira escrita, foram: *O que fez/faz você voltar a estudar? Que propósito tem a educação na sua vida?* As respostas foram diversas e as escritas um pouco tímidas mas, a ideia era fazer o movimento das estudantes escreverem sobre algo que lhes movesse, considerando sua subjetividade de mulher negra e suas experiências de vida pois, compreende-se a importância da valorização da escrita sobre si para a formação social dos sujeitos. Além de avaliar essa experiência enquanto uma prática fundamental para fortalecer as relações em sala e com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Para (ARROYO 2006, p. 24)

O público da EJA é composto por jovens e adultos com uma história [...] que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas.

Entretanto, considerando o desejo de tornar esta atividade pedagógica permanente e materializá-las a fim de perpetuar essas histórias e valorizar as escritas dessas mulheres, quilombolas e periféricas que por muitas vezes foram e ainda são silenciadas por essa sociedade racista e excludente definiu-se coletivamente com a turma que todas as terças-feiras cada estudante traria uma escrita sobre o que gostaria de compartilhar para alguém. No caso, as cartas não teriam um destinatário só, seria para um coletivo. Dialogando nesta perspectiva, bell hooks escreve sobre “a ênfase na voz. Achar a própria voz não é somente um ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar - achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos” (hooks, bell 2019, p.199. Por isso, esta atividade propõe uma experiência numa perspectiva de educação que se comprometa com estudantes e com suas palavras para que com elas, as estudantes negras e quilombolas possam confrontar o sistema, de forma que enalteça seus saberes ancestrais ecoando como sinônimo de liberdade.

As cartas são escritas e compartilhadas. O primeiro momento de todas as aulas de terça-feira é preparado para a voz e a escuta que compõem a experiência da troca entre as estudantes e professores. Nessa condição, há a necessidade não somente de ler e ouvir, mas, de colocar suas escritas em voz alta. Isto também faz parte do exercício das estudantes se perceberem enquanto escritora de suas próprias histórias, sendo elas em palavras escritas ou de suas próprias experiências/decisões vividas. Conceição Evaristo em uma entrevista para o Portal Geledés (2019) reforça ainda que “diria para as escritoras que estão começando é para

elas cada vez mais se apropriarem do direito à escrita. As nossas histórias merecem ser contadas. Precisam ser contadas. E são elas que vão continuar essa nossa saga”. As estudantes por sua vez, ao escreverem suas *escrevivências* registram suas histórias e deixam seu legado, além de construir uma comunidade aberta de aprendizado, que acontece no entrelace da vida com seus estudos.

Deste modo, as cartas trazem diversas problematizações que perpassam a vida das estudantes e de certo modo os professores têm a responsabilidade de fortalecer essas discussões. Pois como já situado há um momento para a socialização das cartas e após a leitura abre-se para uma conversa e/ou é preparado um outro planejamento que dialogue com as questões que permearam os debates. Nesta perspectiva, Paulo Freire reitera “uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que advertir dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado [...]” (FREIRE, 2019, p. 118). É importante destacar a partir desta citação a importância de ouvir os estudantes e construir a educação atendendo também suas inquietações coletivas. Pois, são esses movimentos que podem “tornar a sala de aula um lugar de apoio à vida e de expansão da mente, um lugar de maturidade libertadora onde o professor trabalha em parceria com o estudante [...]” (hooks, bell 2021, p. 29). É este é um movimento em que esta proposta de atividade com a turma 1º se compromete. Uma vez que é a partir da escrita dos estudantes - seu encontro com o outro, com a palavra do outro constrói-se conhecimento e fortalecem suas lutas individuais e coletivas. Por isso, a importância de dedicar um tempo para a escuta e diálogo sobre as cartas. Nesse momento do encontro, quem se sentir à vontade pode responder ou abrir um debate sobre aquilo que ouviu e sentiu no momento de troca. Pois, como (FREIRE, 1987, p.37) destaca “Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização”.

No decorrer desta prática pedagógica com a turma do 1º ano, foram apresentados algumas escritoras negras, como Maria Carolina de Jesus e Conceição Evaristo. A ideia foi proporcionar um momento em que as estudantes conhecessem a história de Maria Carolina de Jesus e Conceição Evaristo e empoderar as mesmas para que elas sentissem o poder de suas escrituras. Por isso, em um determinado planejamento preparou-se uma apresentação biográfica de Conceição Evaristo através de um vídeo da própria autora, para que as estudantes pudessem se sentir representadas e assim valorizassem suas narrativas. Após este

momento realizou-se a leitura do conto de Conceição Evaristo, intitulado “Maria”. E, quando abriu para o debate, percebeu-se como a socialização deste conto tocou as estudantes pois elas viram suas vidas permeando cada palavra e cada frase escrita por Conceição, traduzindo suas vidas. Em seguida, algumas sentiram-se incomodadas com a história contada pela autora, surgindo vários questionamentos e reflexões acerca de suas vidas, levando-as a escreverem contos sobre suas próprias vidas. E a partir deste momento as escritas foram aos poucos tornando-se mais envolvidas e sem timidez. O que no início da proposta as estudantes escreviam três linhas, hoje a carta tem uma página.

Destaca-se deste modo a relevância da representatividade através de escritoras negras na ampliação do repertório literário das estudantes, pois isso contribui para seu encontro com a voz - fazer a transição do silêncio para a fala como um gesto revolucionário. bell hooks ainda reitera que a busca pela voz pode ser clichê,

especialmente quando se insiste em que as mulheres compartilham uma fala comum ou que todas as mulheres têm algo significativo a dizer o tempo todo. Entretanto, para as mulheres de grupos oprimidos que tem reprimido tantos sentimentos - desespero, fúria, angústia -, que não falam como escreve a poeta Audre Lorde, “pelo medo de nossas palavras não serem bem-vindas”, entrar a voz é um ato de resistência. Falas se torna tanto uma forma de engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e transforma em sujeito. (hooks, bell 2019, p.45)

Nesse sentido, ver mulheres negras escrevendo, narrando suas próprias vidas encorajam outras a erguer suas vozes também. A prática das cartas da turma do 1º ano tornou-se um encontro muito significativo para os estudantes. Pois, através de suas escritas elas passaram a dividir suas angústias, inquietações e questões que passam no seu dia a dia, tornaram-se um encontro de resistências. Além de fortalecê-las enquanto grupo e mulheres negras na sociedade. Tivemos um momento em que algumas estudantes se distanciaram das cartas por umas, duas semanas, não estavam tão envolvidas como antes e, quando voltaram, em todas as suas escritas e falas colocaram o quanto a carta é importante para a vida delas e também para as aulas.

Cabe salientar que em todos os planejamentos coletivos de segunda-feira, os professores da turma conversam sobre as cartas das estudantes e, dessa reflexão coletiva surgiam temas/discussões possíveis para as próximas semanas advindas das escritas das estudantes. Das observações recorrentes desses professores de todas as áreas de conhecimento, é que as escritas das mulheres são marcadas pelo machismo existente na sociedade. Notava-se o quanto o medo de falar, isto é, de escrever sobre a vivência sofrida desencadeada de um sistema patriarcal estava presente na vida daquelas estudantes. Quando fala-se do medo da palavra não ser bem vinda, significa que, em algum momento ela foi

silenciada. Principalmente para algumas mulheres, sendo elas negras. Nessa perspectiva, Conceição Evaristo quando fala da escrevivência diz que

Essa história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia” (EVARISTO, Conceição 2020) .

A autora ainda reitera a importância destas escritas para contrapor quem não gostaria de ver determinadas questões e realidades transformadas em narrativas a serem valorizadas. Além de propor esta prática das cartas atividade permanente, considerava-se ainda que as discussões presente nelas fossem articulados ao planejamento dos professores. Um exemplo foi que em determinado planejamento da qual tinha como objetivo falar das mulheres e seus direitos, utilizou-se as próprias cartas das estudantes para refletir sobre a vida das mulheres negras e interrogar o sistema machista que as colocam na condição de silenciadas, e como “o silêncio é geralmente visto como o “Discurso correto de feminilidade” machista - o sinal de submissão da mulher à autoridade patriarcal” (hooks, bell 2019, p. 32). Essas questões sobre o lugar da mulher, suas sobrecargas de responsabilidade, sobre sua necessidade não pedir ajuda, não conversar com suas/seus parceiros e sua subjetividade sempre aparecem nas cartas e discussões. Nesse sentido, vale destacar que as cartas além de contribuírem para as discussões e desconstruções acerca do tema machismo e a condição da mulher na sociedade e outros temas, elas também fazem parte dos materiais das aulas propostas. Nesta atividade por exemplo, as cartas não foram utilizadas somente para avaliar o tema de relevância para o planejamento mas, utiliza-se como material de apoio cartas de duas estudantes, onde todos os estudante leram e refletiram a partir da escrita.

A prática pedagógica das cartas na turma do 1º ano tem sido significativa para a turma e para os professores. Atualmente, as cartas ainda mantêm a sua organização quanto a socialização, objetivo e encaminhamentos. Mas, além de escreverem sobre algo que gostariam de socializar com a turma, estamos no movimento de incluir também uma reflexão sobre as aulas da semana considerando que há uma relação entre os conhecimentos sistematizados e as cartas das estudantes. Inclusive, vale destacar que já houveram casos em que as estudantes socializam como as aulas e discussões que transcorrem os planejamentos fazem sentido em seu cotidiano. Ou seja, suas vivências correlacionam com atividades propostas e fazem sentido não só para compreender a teoria mas que conscientiza e contribui para suas posturas no dia a dia. Para (FREIRE, 2019, p. 52) “A educação das massas se faz assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação”.

Compreende-se, que decorrente disso, que as estudantes incorporaram esta atividade pedagógica das cartas e hoje conseguem compreender a importância de suas escritas para a sua construção enquanto sujeitos críticos. Nesse sentido, a prática das cartas torna-se uma atividade que contribui para a formação das estudantes da Educação Escolar Quilombola no exercício de uma “Educação como prática de liberdade”. Neste sentido, esta atividade pedagógica apresenta-se um papel fundamental neste espaço de construção, que não é individual pois, estas escrituras presentes nas cartas fazem parte de muitas histórias de um coletivo e que devem ser contadas e valorizadas. Uma *escrevivência*. Nesta perspectiva, Conceição Evaristo (2020) reflete que é raro ver as escritas de mulheres negras servirem de inspiração para pessoas brancas e homens. Mas, há um movimento de pensar que mulheres negras podem ser musas de suas próprias histórias.

Justifica-se a partir do exposto a escolha pelas cartas de mulheres, negras e quilombolas. Pois, os corpos e histórias dessas mulheres foram marcados pelo silenciamento e contribuir para que elas “ergam suas vozes” são um ato de resistência, que desafia a cultura de dominação que tem por objetivo tratar as mulheres negras como anônimas. Por isso, a importância de propor esta prática pedagógica onde as mulheres negras possam escrever, falar algo que pertencem a elas e suas vivências. Assim, (re)constrói-se a voz ao falar, ouvir, ler e escrever. (hooks, bell 2019, p.39) reitera que

Fazer a transição do silêncio para a fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para o sujeito - a voz liberta.

No decorrer desse trabalho, poderemos visualizar esse processo com análise no capítulo 4 das cartas eleitas para esse TCC. As cartas foram escolhidas utilizando os seguintes critérios: cartas de mulheres; assuntos das cartas: experiências pessoais, experiências com a educação. Serão analisadas seis cartas enquanto documento escritos pelas estudantes, utilizando o nome de ervas medicinais para reservar as mulheres, na seguinte ordem: 1º carta de *Camomila*, 2º *Hortelã*, 3º *Arruda*, 4º *Capim limão*, 5º *Erva doce* e a última será uma segunda carta de *Camomila*. No entrelace dos anexos das cartas serão apresentados os conceitos centrais da pesquisa como fundamentação teórica a partir do termo *escrevivência* de Conceição Evaristo e, da concepção de educação emancipatória defendida por bell hooks e Paulo Freire.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A EJA- Educação de Jovens e Adultos

Neste sub-capítulo apresenta-se uma discussão acerca da concepção de educação como prática de liberdade, buscando sua historicidade desde a educação popular e da EJA. Para tal finalidade me apoiarei em Paulo Freire, bell hooks e outros autores que dialogam também acerca desta concepção de educação. Propõem-se em seguida, no de articular as relações desta concepção de educação com a EEQ e conseqüentemente com a proposta pedagógica das cartas realizada na área de linguagens com a turma do 1º ano

A história da Educação de Jovens e Adultos nasce da união entre a educação popular e a alfabetização. Esta união materializa-se nos movimentos da educação popular quando na décadas de 60 no processo de industrialização e urbanização o Brasil passou a preocupar-se com os índices de analfabetismo de jovens e adultos de classes populares, pois, precisava-se na época de mão de obra qualificada para o trabalho. Os movimentos migratórios sempre buscavam condições melhores de vida e isso impulsionou o Estado a pensar políticas educacionais para as classes. Por isso, a educação popular nasce do povo e para o povo, ocupando conseqüentemente espaços institucionais.

A Educação Popular caracteriza-se por uma forma de educar horizontal, dialógica, que respeita os saberes dos educandos e tem como princípios a ética, a solidariedade e a transformação social. Ela mobilizou e mobiliza os movimentos populares. Ao mesmo tempo que luta, educa. Ao mesmo tempo que educa, ela o faz visando à formação de um novo sujeito – o sujeito de direitos –, que se posiciona contra todas as formas de opressão e violação, bem como defende a efetivação dos direitos fundamentais. Essa é a natureza da Educação Popular em direitos humanos. Nesse particular, sua metodologia também se caracteriza como processo participativo de construção coletiva e popular. (SP, 2015 p.22)

Esta educação é constituída por um conjunto de práxis que tem como compromisso a formação emancipadora da massa da sociedade, compreendendo as condições concretas em que vivem a maioria da população, ao mesmo tempo que contribui para que os sujeitos voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem “*ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo*” (FREIRE, 2019). Este movimento teve Paulo Freire como principal líder. Neste contexto a sociedade passou por uma grande ascensão na educação das massas, inclusive, nos diferentes movimentos como

o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do

Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD, 2000, p. 113)

Em 1963 o governo federal deliberou que Paulo Freire, por ter uma boa repercussão em seu trabalho educacional, desenvolvesse o Programa Nacional de Alfabetização. Porém com o regime militar o programa foi interrompido pois, para os militares o método desenvolvido por Paulo Freire não fazia sentido, levando em conta que conscientizar a população acerca da realidade da sociedade não lhes trazia algum benefício. Pois, seus desejos eram mantê-los alienados, anti-críticos, de modo que apenas prepararem-os para o mercado de trabalho. Esta educação traçada no período da ditadura durou até meados de 1985, tendo como principal característica educar para servir como mão de obra para o mercado de trabalho. Sendo assim, esta educação visava o aprendizado tecnicista, de modo que incluía o aluno no meio profissional, pautando-se no modelo de educação de fábricas e indústrias.

Nessa época o Governo Federal assumiu o controle pela alfabetização e criou “O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAF”(HADDAD, 2000, p. 114), em sua concepção de educação no regime militar, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo em dez anos. Este programa tinha como encaminhamento a alfabetização funcional de Jovens e Adultos, de modo que estes sujeitos adquiram novas técnicas de leitura, escrita e cálculos matemáticos. O programa durou cerca de 15 anos e não contribuiu para a Educação de Jovens e Adultos, aumentando o número de analfabetos e suas taxas de evasão eram altas. E, após sua extinção, o projeto foi substituído pelo Projeto Fundação Educar, que teria como objetivo oferecer educação em tempo hábil para aqueles que não conseguiram estudar, este projeto durou até meados de 1990. “A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau.” (HADDAD, 2000, p. 120). Após o programa de Fundação educação cria-se o PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, em 1990 também que no ano seguinte se encerra pois, se tratava de um programa de cunho político sem pensar nas classes populares. Deste modo, após o PNAC foi criado o Projeto Educação de Jovens e Adultos, que dura até os presentes dias.

Embora a educação faça parte do conjunto de direitos de todo cidadão somente na Constituição Federal de 1988 se reconhece este direito público e torna o ensino obrigatório e gratuito para aqueles que não tiveram acesso à escolaridade. Visto que em seu artigo 208 diz que “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade,

assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;”.

Desde a constituição houve muita luta para que houvesse o reconhecimento e reafirmação da EJA como política pública, e isso só foi possível a partir da pela Lei de Diretrizes e Base (LDB), aprovada em 1996 e é a partir dela que a EJA se configura como modalidade¹² de ensino que perpassa todos os níveis da educação básica. Segundo Haddad (), “a verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum”. De acordo com o artigo 37 da LDB (1996, p. 30):

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria¹³. § 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A LDB (BRASIL, 1996) reitera os direitos constitucionais da educação de jovens e adultos em seu Art 4. “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta de educação regular para jovens e adultos com características e modalidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

A educação de Jovens e Adultos atende às camadas populares, estes sujeitos buscam através desta modalidade ampliar sua escolarização, trazem consigo seus conhecimentos, experiências, subjetividades e pluralismos que transbordam o universo das escolas e que apenas os estudantes da EJA carregam. Arroyo (2006, p. 29) destaca que

Os jovens e adultos que hoje em sua maioria freqüentam a EJA eram crianças 25 anos atrás, quando proclamávamos: educação direito de todo cidadão. Entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a 30 agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios. Aí estão essas crianças com percursos escolares truncados de volta à

¹² O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. (Brasil, 2000, p. 26).

¹³ Nesse documento, constata-se uma contradição de que essa lei situa a EJA com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da “idade própria” para aprender, como se existisse uma idade própria para tal e, ao mesmo tempo, admite a atuação em diferentes fases do desenvolvimento humano. Portanto, a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem. A aprendizagem é um direito da infância, mas também o é da idade adulta. É diferente afirmar que a Educação de Jovens e Adultos, mediante a sua oferta, de que se possa efetivar o direito à educação para “aqueles que não tiveram acesso a um direito já institucionalizado para a infância” do que uma oportunidade de escolarização na “idade própria”. (HERMINIA Maria, 2018, p. 60)

mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Esses jovens e adultos são a expressão mais eloqüente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos, históricos .

Portanto, é preciso reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos de direitos, e o quanto os mesmos precisam valer deste direito à educação que lhes foi negado na infância e na adolescência. De acordo com Costa (2014, p.24) “Compreender que a educação como um direito humano e um direito em si, torna-se condição fundamental para a conquista, afirmação e exercício efetivo de outros direitos humanos”. Para tal finalidade a EJA deve caminhar numa proposta de educação humanizadora e integral de forma que incorpore as diferentes demandas e particularidades sociais, étnicas, culturais e potencialize os conhecimentos dos sujeitos populares e reconheça-os enquanto detentores e construtores de saberes e conhecimentos únicos. Visto que esta modalidade educativa é marcada por uma diversidade de sujeitos de realidades diversas, que em sua grande maioria são jovens, adultos e idosos, mães, pais, avós e sobretudo trabalhadores, “muitas vezes trabalhador informal, desempregado, excluído [...] Trabalhadoras e trabalhadores cansados, infelizes, habituados à desumanidade ao sofrimento” (ARROYO, 2007, p.6).

A EJA vem se construindo desde a proposta da educação popular para dialogar com a realidade dos estudantes trabalhadores. Arroyo (2006) salienta que ao participar da construção da LDB (que não vingou), a ideia de título inicial para a EJA era “Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores”, era para além de uma "nome", mas sim deixar demarcado a concepção de educação popular, feita para a classe trabalhadora, ou seja, que dialogasse no combate às desigualdades, na garantia dos direitos básicos e no enfrentamento às estruturas do racismo, sexismo e a exploração do trabalho. Sempre pensando no objetivo principal: a emancipação desses sujeitos. Para que os estudantes trabalhadores se percebessem nesse processo e inserirem-se nas lutas.

Esta práxis não existe sem pensar as ações dentro dos contextos reais desses sujeitos. Portanto, trazer essas realidades, de trabalho, vivências e refletir sobre elas é colocar-se a construir propostas pedagógicas numa perspectiva emancipatória. Neste mesmo olhar, Miguel Arroyo acrescenta que “a educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação” (2006, p. 19)

Destaca-se a importância de trazer que nem todos os professores conseguem romper com o modelo tradicional. Isto é consequência, dentre outras coisas, da formação inicial e continuada de professores para atuar na EJA ser algo que não está consolidado nos cursos de

licenciaturas e nas redes de ensino. Apesar do reconhecimento legal nas legislações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para EJA, a aplicação de ações sobre a preparação do educador da EJA ainda é muito insuficiente. Segundo Ventura, estudos apontam “que as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menor importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre a EJA nos currículos das licenciaturas” (VENTURA, 2012, p. 76).

3.2 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E AS CARTAS

“Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio...” -

(hooks, bell, 2019, p.16)

Paulo Freire é um defensor da educação como prática de liberdade. O educador pernambucano revolucionou a pedagogia do Brasil ao refletir e debruçar-se à escola democrática, e uma nova relação entre educador-educando, que colocava como base a troca de conhecimentos horizontais dos saberes e experiências. Ele defendia que a EJA não é só alfabetizar mas, formar os sujeitos para a vida social, seres críticos de modo que conheça o mundo em que vive a fim de transformá-lo. Por isso, o educador reitera a importância das escolas respeitarem as experiências de cada sujeito e aproveitá-las para discutir assuntos da sua realidade, apontando para o seguinte debate:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 17)

Gloria Jean Watkins, mais conhecida como bell hooks, é uma mulher negra e autora de mais de trinta livros de vários gêneros, como crítica cultural, teoria, educação, memórias, poesia e infantil. A autora também dialoga nesta perspectiva de educação, em seu livro *Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade*, ela conta que sua relação com Paulo Freire e leituras de suas obras potencializaram a busca por uma educação como prática da liberdade. Em seu livro, a autora escreve: “Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador” (hooks, bell 2019, p. 15).

hooks conta que sua aproximação e interesse por esta concepção de educação iniciou quando em sua infância estudou numa escola segregada e lá encontrou professoras negras e se sentia valorizada em todo o contexto da educação. Inclusive, a autora expõe que as professoras faziam de tudo para conhecer os estudantes e suas famílias, acrescentando ainda que por esse motivo “Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por ideias novas era puro prazer” (hooks, bell 2019, p. 11). Bell hooks conta que para as professoras a educação não era uma simples transmissão de conhecimento e mesmo que na escola não houvesse uma discussão acerca da educação libertadora, as professoras buscavam em suas práticas uma pedagogia revolucionária e anticolonial. E foi dessa relação com a educação e nesta prática pedagógica com viés emancipador que bell discorre que “aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, a vida intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização” (hooks, bell 2019, p. 10).

A partir da adolescência a relação de bell hooks com a escola se transforma. A escola deixa de ser um lugar potente, um lugar de "êxtase" no momento em que bell entra em uma escola dessegregada, a autora ao deparar-se com esta realidade de educação compreendeu que ao entrar nessas escolas,

Deixamos pra trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçam estereótipos racistas” (hooks, bell 2019, p. 12).

Nesse sentido, ela ainda reforça que quando foi levada a esta escola já sabia que tudo o que lhe esperava era uma prática que intencionava a obediência e não a vontade de aprender, por isso “a excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca”. Em função disso, para bell hooks a escola nesta perspectiva não teria mais a função de educar para emancipar, para libertar os sujeitos.

Em 1970, com dezoito anos de idade, hooks ingressa na Universidade de Stanford, na Califórnia, para estudar Língua inglesa. Nesse espaço universitário ela também encontra um ambiente hostil para sujeitos negros, reforçando ainda mais a idéia de não ser um lugar para aprender e sim obedecer às autoridades. Para bell hooks - (hooks, bell 2019, p. 14):

A grande maioria dos professores não dispunham de habilidades básicas de comunicação. Não eram autoatualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente aprendi muito sobre o tipo de professora que não queria ser”

Nesse sentido, a transição entre as escolas e sua vivência na graduação fizeram bell hooks refletir acerca das diferentes concepções de educação chegando a conclusão que existe uma “diferença entre a educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação (hooks, bell 2019, p. 12).

Paulo Freire em suas discussões acerca da educação também dialoga sobre essas duas concepções, traduzindo-as em Educação bancária e educação Libertadora/problematizadora em seu livro intitulado “Pedagogia do Oprimido”. O autor faz críticas à educação tradicional e destaca que “a educação “bancária”, que serve à dominação; [...] a problematizadora, que serve à libertação” (FREIRE, 1987, p, 44). Segundo Paulo Freire, na educação bancária o sujeito é tratado como um depósito de conteúdos e da verdade transmitida pelo professor, por isso, nesta prática não há diálogo, não há troca de conhecimentos e, portanto, não dialoga com a realidade dos estudantes. Esta concepção de educação leva o sujeito a não-criticidade, sendo apenas um receptor que memoriza e repete o que aprendeu em sala de aula sem fazer o exercício da reflexão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p, 37)

Já a educação problematizadora/libertadora encaminha-se para uma perspectiva de educação que suas práticas pedagógicas visam formar sujeitos críticos, autônomos e não submissos. Esta educação dialoga diretamente com a realidade, a vida e os saberes dos estudantes, tornando-os sujeitos de suas próprias histórias e valorizando-as. Paulo Freire defende que esta concepção de educação “busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.” (FREIRE, 1987, p, 45). Nesse sentido, a educação libertadora constrói o conhecimento com os sujeitos, de modo que os mesmos possam compreender a sociedade em que estão inseridos, não mais como realidade estática mas como uma realidade a ser questionada, refletida e transformada.

Desta forma, a educação libertadora compromete-se com a desmistificação da realidade, construindo a emancipação dos sujeitos que historicamente foram submetidos à dominação. Dialogando com as práticas da educação popular a educação esta educação que visa a liberdade possibilita a reflexão e autorreflexão do sujeito acerca da sociedade e daquilo que lhe é imposto, pois “ [...] expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora [...]” (FREIRE,2019, p. 53). Além disso, nesta reflexão o educador ainda destaca que “a educação das massas, se faz assim

algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2019, p. 52).

A escritora bell hooks também defende a educação enquanto uma prática de liberdade, ela expõe em suas escritas que nunca quis deixar de lado sua confiança de que é possível pensar uma educação sem forçar o sistema de dominação e que sua experiência e leituras de Freire reforçaram a sua convicção na educação libertadora. Para ela, a educação libertadora é um jeito de ensinar que dialoga com a diversidade, permitindo que qualquer um possa aprender. Para hooks, ensinar a “*transgredir*” é quebrar barreiras raciais, sexuais e de classe e tem como finalidade alcançar a liberdade, sendo este o propósito mais solene do educador. “[...] celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É nesse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (hooks, bell, 2019, p. 24)

Uma das coisas que bell também dialoga e que sobretudo alinha-se a esta concepção de educação que tem como objetivo libertar e emancipar é o fato da mesma acreditar que a sala de aula deve ser também um lugar de entusiasmo e não de tédio. Para a autora, o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo e não individual através da comunidade de aprendizagem na relação entre professores-estudantes e na troca. Por isso, para (bell hooks, 2019 p.19)

O professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado.

Um dos paramentos para um ensino transgressor, é reconhecer o outro, ouvir a voz e sentir a presença dos sujeitos envolvidos na sala de aula. Esta prática da pedagogia engajada, que também faz parte da discussão da autora, tem como base a interação que fortalece a aprendizagem. E é inspirado nessa prática, que se insere a atividade pedagógica realizada com as cartas da turma do 1º ano da Educação escolar quilombola. Esta proposta pedagógica possibilitou a estas mulheres a fala a escuta atenta sobre a história de suas colegas, o olhar sobre o outro, a troca criando uma comunidade de aprendizado, baseada em bell hooks como a pedagogia que dá ênfase na *voz*, “achar a própria voz não é somente um ato de contar suas próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar - achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos” (hooks, bell 2019, p. 199). Nesse sentido, a autora ainda destaca que “no que se refere às práticas pedagógicas, temos de intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos a escutar, *a ouvir uns aos outros*” (hooks, bell 2019, p. 200).

Nessa comunidade de aprendizado com a turma da EEQ atravessado pela proposta pedagógica das cartas, criou um ambiente libertador e proporcionou que as estudantes quebrassem o silêncio, entoassem a suas vozes e tornassem-as autoras de suas próprias narrativas. bell hooks reitera que:

A sala de aula, com todas as limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (hooks, bell 2013, p. 273)

As ideias de hooks e Paulo Freire sobre uma educação transgressora está articulada com uma concepção de educação emancipadora, onde a centralidade da educação é o sujeito. Cabe ressaltar que Miguel Arroyo também aponta para esta questão quando argumenta que [...] tem de se conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto [...] quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto?” (ARROYO, 2006, p. 22). Ou seja, não se faz uma educação libertadora, emancipadora sem conhecer os sujeitos, sem colocá-los na centralidade, sem construir a educação para e com eles. Arroyo ainda reitera que “dependendo do olhar que tem sobre os educandos a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras” (ARROYO, 2006, p. 23). Se voltássemos para uma breve reflexão sobre a EJA, analisaremos que ela apresenta uma trajetória de lutas implicando numa proposta de educação humanizadora no contexto social e político que potencializa esses sujeitos. Sendo assim, percebe-se a necessidade de uma prática educativa que pense este sujeito, que compreenda sua especificidade, condição de estudante trabalhador que depende de uma proposta que dialoga com a sua realidade. Sobretudo, que respeite as diferenças, que não seja excludente e com potencial na formação integral, para o enfrentamento contra as desigualdades que acirram seu cotidiano.

Portanto, a educação como prática de liberdade defendida por bell hooks e Paulo Freire tem como base uma pedagogia crítica, que liberta e promove a educação integral do sujeito. Aprender para Paulo Freire é ter acesso ao conhecimento sistematizado, problematizá-lo e buscar a compreensão para além do que é dito. Para o autor, o sujeito aprende para transformar a realidade. Contudo, ainda hoje os desafios são muitos no que se refere a uma prática de educação nesta perspectiva, que dialoga com a concepção de emancipar - libertar, que leva em conta aspectos da crítica reflexiva, preparando o enfrentamento às desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade.

Apesar disto, a EEQ já caminha na direção de uma educação para libertar, indo do lado oposto de uma educação tradicional e eurocêntrica. Desse modo, sua organização curricular, as propostas metodológicas, planejamentos coletivos bem como as aulas e discussões que nela perpassam dialogam nesta concepção de educação que liberta e que constrói o conhecimento de forma coletiva para que os estudantes possam agir e refletir sobre o mundo no intuito de modificá-lo. A EEQ reconhece quem são os sujeitos, seus conhecimentos de mundo e de saber, sua relação com a terra e seu território. E esses são elementos fundamentais para pensar uma prática pedagógica que dialogue com esses sujeitos. “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo” (bell hooks, 2019, p. 25).

Portanto, a proposta pedagógica das cartas da turma do 1º ano da EEQ está vinculada à concepção de educação desta modalidade de ensino. Ou seja, em um conhecimento que liberta, emancipa, põe os estudantes no centro da educação e dos conhecimentos que ali perpassam. As cartas que as estudantes escrevem contribuem para as aulas na medida em que se ouvem as narrativas das mulheres, cria-se uma comunidade de aprendizado onde a sala de aula torna-se um lugar democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir. Ouvir a voz das estudantes, conhecer suas experiências de vida, dialogar sobre a sua realidade faz parte de uma educação emancipadora, ao contrário da educação bancária - baseada na memorização dos conteúdos, as cartas fortalecem a construção do conhecimento e conseqüentemente tornam-as mulheres críticas a partir da sua própria realidade. Paulo Freire, chama atenção para que “a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 2019, p. 123).

Nesse sentido, as cartas têm o papel de mudar e de refletir sobre suas atitudes ou daqueles que lhe cercam. Um exemplo disto é que muitas vezes as cartas são usadas no planejamento e também nas atividades propostas pelos professores das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Saberes e Fazeres). Pois isso, em uma atividade sobre 8M - 8 de Março - Dia Internacional da Mulheres foram utilizadas algumas cartas das mulheres para refletir sobre as condições da mulher negra na sociedade brasileira, a fim também de pensar criticamente sobre suas relações e a sua vida, tentando integrar a práxis. O respeito pelas vozes das mulheres desta turma tem um papel fundamental para a construção da comunidade de aprendizado. Elas sentem-se livres para falar e responder e sabem que serão ouvidas pois, “ouvir um ao outro (o som das vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também

garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (bell, hooks, 2019 p. 58). Nesse sentido, cria-se um espaço seguro, de trocas e de confiança, fortalecendo para a “transgressão um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (bell, hooks, 2019 p. 24). Considerando as especificidades das estudantes negras e colocando-as no centro da educação constrói-se um espaço entusiasmado e conseqüentemente um sala de aula muito mais potente, antirracista, crítica, refletiva e que acima de tudo que fortalece para a liberdade, de modo que ultrapasse as fronteiras que insistem em colocar as estudantes negras em questão em um lugar de desprivilegio.

Abaixo traremos o termo *escrevivência* de Conceição Evaristo e suas discussões. Trazendo pontos que caracterizam este termo e que possam ser relacionados com as cartas das estudantes do 1ª ano da Educação Escolar Quilombola.

3.3 ESCREVIVÊNCIA

Neste subcapítulo apresenta-se a fundamentação teórica acerca da *Escrevivência*, termo que vem sendo construído por Conceição Evaristo. A autora Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma mulher, negra e filha de Joana Josefina Evaristo, nascida em uma favela de Belo Horizonte em 29 de novembro de 1946. Conceição Evaristo conta que migrou para o Rio de Janeiro na década de 70. Lá graduou-se em letras, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e em seguida trabalhou como professora na rede pública da Baixada Fluminense. Hoje Conceição Evaristo é escritora e além disso, Mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC do Rio de Janeiro, com sua dissertação intitulada: *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura, com seus estudos na Universidade Federal Fluminense, com a tese intitulada: *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011).

O texto irá discorrer apoiando-se em suas obras literárias e entrevistas realizadas pela autora. Além de dialogar com outros autores que perpassam esta concepção de escrita. Em seguida, faremos uma relação do termo com objeto de pesquisa: As cartas das mulheres negras e Quilombolas da turma do 1º ano da Educação Escolar Quilombola.

O termo¹⁴ *escrevivência* vem sendo construída desde 1995 por Conceição Evaristo. A autora conta que sua infância é marcada por palavras, contação de histórias, fabulação do dia-a-dia e coisas que aconteciam em seu cotidiano que de alguma forma poderiam virar histórias e não por livros literários. Porém, por mais que houvesse riquezas da oralidade, sentia uma curiosidade pelo material impresso. Portanto, sua mãe sempre que possível pegava revistas e jornais para brincar com suas filhas. Aproximou-se ainda mais dos materiais impressos quando entra na escola e conhece a biblioteca e conseqüentemente encanta-se por leituras. Um outro fator que viabilizou seu acesso à leitura foi quando Conceição Evaristo morou com a família de sua tia, ela explica que se deslocou para "morar com eles, para que minha mãe tivesse uma boca a menos para alimentar" (EVARISTO, Conceição 2021)¹⁵. Neste período, sua tia começou a trabalhar como servente na biblioteca pública de Minas Gerais, em Belo Horizonte e com isso, Conceição Evaristo, teve acesso livre à essa biblioteca. Entretanto, ela ressalta que o mundo da leitura, da palavra escrita foi também apresentado em seu núcleo familiar, que embora tenha sido gerado por pessoas em sua grande maioria semi-analfabetas, todos eram encantados pelo mundo da leitura e escrita. Nesse sentido, Conceição em sua entrevista discorre que, "É assim que o texto escrito entra na minha vida, e entra com muita potência, com muito desejo, muito encantamento. Eu tinha um encantamento pelo livro, pela leitura. E curiosidade. Eu era muito curiosa" (EVARISTO, Conceição 2021). A autora também explicita que aos seus oito anos surgiu seu primeiro emprego doméstico, trabalhou em algumas casas de família e de alguns professores. E, nas casas de seus professores costumava trocar suas horas de trabalhos domésticos por aulas particulares, por mais atenção na escola e sobretudo por livros didáticos que sempre levava para seus irmãos.

A autora expõe que sua escrita inicia nesta época, pois participou inclusive em sua escola de algo que naquele tempo chamava-se de "composição". Uma escrita a partir de diversas composições. No entanto destaque que:

a minha carência me levou muito para o universo da ficcionalização. e tinham muitas redações assim: "um passeio na fazenda do meu tio" ou "minha festa de aniversário" ou "meu presente de natal", e eu ficcionalizava muito. não tinha tio que tinha uma fazenda melhor do que o meu, de tanto que eu inventava. (EVARISTO, Conceição 2021)

¹⁴ Quando falei de *escrevivência*, em momento algum estava pensando em criar um conceito. Eu venho trabalhando com esse termo em 1995 - na minha dissertação de mestrado, várias vezes fiz um jogo com o vocabulário e as idéias de escrever, viver, se ver. (EVARISTO, 2017)

¹⁵ Trechos da entrevista de Conceição Evaristo cedida ao *Catarinas* publica uma série de entrevistas em referência ao Dia da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha, celebrado no dia 25 de julho. Disponível em: https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstrui-a-historia-brasileira/?amp=1&gclid=CjwKCAjwzuggBhAcEiwAdj5dRoSxNgviso40hcMBjMA1oGHm2A1TZ9KxO3EgPaOdLdOD2I2evP49nRoC4rUQAvD_BwE

Deste modo, Conceição Evaristo constrói-se uma escritora versátil, que cultiva a poesia, a ficção e o ensaio. A autora estreou-se na literatura na década de 90 quando passou a publicar seus poemas e contos em *Cadernos Negros*¹⁶. Desde então, Conceição Evaristo vêm ganhando muitos leitores com os seus livros, que vêm sendo também valorizados fora do país.

A autora escreveu as obras: *Ponciá Vicêncio* - 2003; *Becos da memória* - 2006; *Poemas da recordação e outros movimentos* - 2008; *Insubmissas lágrimas de mulheres* - 2011; *Olhos d'água* - 2014 - livro ganhou prêmio Jabuti em 2015; *Histórias leves enganos e pareanças* - 2016; *Canção para ninar* - 2018; *Azizi, o menino viajante* - 2017; *Não me deixe dormir o profundo sono* - 2020 e *Fio de prumo* - 2020.

Em todas suas obras, Conceição Evaristo prioriza a escrita de si, das mulheres negras e do seu povo. Costuma dizer que mesmo com todas as mudanças do mundo e da vida, suas lembranças mesmo que esfiapadas sobrevivem e ela escreve apoiando-se nelas, com um misto de ficção, reforçando que “como a memória é também vítima do esquecimento, invento, invento. Inventei, confundi Ponciá Vicêncio nos becos de minha memória. E dos becos de minha memória imaginei, criei [...]” (EVARISTO, Conceição 2009).¹⁷

Portanto, suas escritas lhe ajudaram a encarar das mais diversas formas o racismo estrutural que perpassa a vida de todas as mulheres negras e com ela não seria diferente. Escrever era uma forma de encarar suas angústias. E foi através de suas poesias, contos, ensaios e livros que a autora conta as experiências e histórias de mulheres negras e da população negra no Brasil. Sua primeira experiência de escrita a partir da ficção, histórias e principalmente da escrevivência foi em seu livro intitulado *Becos da Memória* que inaugura esse experimento e não receia inventar: “As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção” (EVARISTO, Conceição 2017, p. 11).

Alicerçado a isto, Conceição Evaristo defende a escrita a partir da vida, do ser, do viver. Ou seja, a escrita a partir da vivência do povo negro. Nesse caso, especificamente a vivência de mulheres negras. Nesse sentido, o termo escrevivência, construído pela autora com já citado, tem sua concepção inicial a escrita de mulheres negras que buscam a partir de

¹⁶ “A partir de 1978 a produção literária afro-brasileira dinamizou-se bastante por conta da criação da série *Cadernos Negros*, que, publicando contos e poemas, tem se tornado o principal veículo de divulgação da escrita daqueles que resolvem colocar no papel suas experiências e visão de mundo. Além de proporcionar espaço para os criadores, a série, organizada pelo *Quilombhoje*, também vem se tornando um instrumento para o exercício da lei 10639/11645, pois se constitui numa fonte extremamente rica para veiculação da cultura, do pensamento e do modo de vida dos afro-brasileiros”. (Site *Quilombhoje*)

¹⁷ Depoimento de Conceição Evaristo para o Portal Afro no I Colóquio de Escritos Mineiras. Belo Horizonte, 2009.

suas escrituras borrar, desfazer e sobretudo ressignificar sua imagem do passado. Em uma de suas entrevistas, Conceição Evaristo aponta que o passado não foi expurgado, tanto nas políticas quanto nos sentimentos. Logo, escrever sobre o passado é uma maneira de reivindicar e posicionar-se no presente. Para exemplificar essa questão, em uma entrevista sobre o dia da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha realizada por Catarinas, Conceição Evaristo aponta que:

“Ora, se a fala dessa mulher da casa grande é uma fala escravizada, a nossa escrita não. pelo contrário. a nossa escrevivência é pra acordar os da casa grande. então esse conceito nasce justamente com a tentativa de borrar parte dessa história, é o reverso. e é o reverso também por um outro aspecto, porque aí já tem escrita. se antes a fala da mulher negra ficou condicionada a uma oralidade, hoje ela tem também a escrita. e ter a escrita é justamente apropriar das armas da casa grande.” (EVARISTO, Conceição 2021)

Conceição Evaristo (2021), diz que o parâmetro fundante do termo escrevivência é histórico, e parte do processo de escravização dos povos africanos. Nesse sentido, ela explica que a imagem que a sempre acompanhou foi a

"da mãe preta, aquela mulher escravizada dentro da casa grande e que era responsável pela prole colonizadora. E essa mulher num dado momento do dia, uma das funções dela como corpo escravizado dentro da casa grande, era levar as crianças para dormirem, e ela vai para esse exercício de contar histórias" (EVARISTO, Conceição 2021).

Essa mulher negra era escravizada também na sua oralidade, quando a sua fala era utilizada em função do outro, quando ela tinha que contar histórias de ninar para adormecer os meninos e meninas da casa grande. Nesse sentido, "o corpo dessa mulher é escravizado e escraviza-se justamente o aspecto fundamental do ser humano, que é a fala, ela não usa a fala como necessidade própria, a fala dela é usada em função do outro..." (EVARISTO, Conceição, 2021). O corpo dessas mulheres eram escravizados em todas as esferas. Ou seja, "a fala dela também é um utensílio de trabalho escravizado" (EVARISTO, Conceição 2021). Hoje essas mulheres negras têm se apropriado dos artifícios da casa grande, e a escrita é uma delas. Sendo assim, essa escrita é utilizada para confrontar a estrutura racista que permeia a sociedade. Não é uma escrita da confortabilidade, pelo contrário. Por isso, Conceição Evaristo reitera que o termo escrevivência "não é para adormecer os da casa grande, e sim para acordá-los de seus sonos injustos" (EVARISTO, Conceição 2021).

Outro ponto que a autora argumenta para fundamentar esse termo é defender que esta escrita não é somente uma escrita de si, não é uma escrita sobre um sujeito individualizado. Apesar desta prática nascer do escrever a respeito de si, todavia, a escrevivência é um convite para um outro olhar sobre a vivência do sujeito negro. Considerando que esta escrita é assumida por mulheres, negras e pobres. Quando as mulheres negras e pobres assumem essa

escrita, elas carregam seus atravessamentos, pensamentos e reflexões, logo essa experiência é atravessada por um grupo e por uma coletividade, não é uma prática isolada. Dialogando sobre essa questão, o livro *Escrevivência: a escrita de nós reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, destaque que:

A Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. (DUARTE, Constância lima; NUNES, Isabella Rosado, 2020, p. 38).

Deste modo, como Conceição Evaristo mesmo reitera, a escrevivência carrega em si a subjetividade da mulher negra. Esta escrita é marcada por histórias, acontecimentos e registros coletivos. Ela também argumenta que a memória coletiva afro-brasileira é o determinante para a base desta escrita e que foi excluída ou deturpada nos registros oficiais. Inclusive, por meio dessa memória é possível resgatar “experiências de quem conheceu a História do lado contrário dos feitos históricos, de quem vivenciou o lado das histórias de fato.” (NASCIMENTO, 2006, p.78).

Por isso, Conceição Evaristo faz questão de valorizar em todas as suas escrituras as memórias coletivas, trocas e ensinamentos passados por seus ancestrais. Em sua obra *Becos da memória (2006)* seu primeiro livro escrito, nasce a partir de sua relação com a família e se eterniza em seus livros. Neste livro em um de seus registros a autora escreve que:

Maria-Velha e Tio Totó ficavam trocando histórias, permutando as pedras da coleção. Maria-Nova, ali quietinha, sentada no caixotinho, vinha crescendo e escutando tudo. As pedras pontiagudas que os dois colecionavam eram expostas à Maria-Nova, que escolhia as mais dilacerantes e as guardava no fundo do coração. (EVARISTO, Conceição, 2006, p.33).

Em becos da memória Conceição Evaristo tem como base sua vida na infância, arraigado de relatos e histórias contadas por seus ancestrais, os *griots* sendo ele “esse tradicionalista, também chamado de “conhecedor”, [que] possui uma memória prodigiosa que o habilita a armazenar uma quantidade significativa de fatos que presencia em seu tempo de vida” (AVIZ, in MEDEIROS; MORAES, 2015, p.433). Essa memória coletiva e ancestral é passada de geração em geração através da oralidade, que refere-se ao saber, conhecimento e cultura. Pois, quando falamos de tradições da história Africana, falamos dessa tradição oral que apoia-se na herança de conhecimento. A oralidade por sua vez interrelaciona todos os aspectos de conhecimento que perpassam as vidas dos sujeitos. Inclusive, dentro desta tradição o material e o espiritual não são dissociados. “Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial.” (HAMPATÉ BÂ, 2010,

p.169). Nesse sentido, a oralidade é baseada a partir da experiência e essa tradição oral orienta o sujeito em toda a sua totalidade, como explicado acima. Portanto,

“Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana, não é portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma *presença* particular no mundo - um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.169)

E, considerando que é principalmente na oralidade que se movem os conhecimentos tradicionais das populações negras, assim como os dos povos tradicionais há um “responsável” por transmitir os conhecimentos. Os responsáveis depositários da herança oral são chamados também de “tradicionalistas”. Dependendo de cada região, lugar e/ou comunidade denomina os tradicionalistas de acordo com o costume ancestral da comunidade. Mas, nunca perde a sua característica: narrador de histórias, memórias, sabedoria e experiências em sua totalidade, para assim perpetuar os ensinamentos e cultura do povo negro.

E é desta oralidade que se materializa a escrevivência. Esta escrita que perpassa por toda a trajetória das vivências de mulheres negras que carregam em si a oralidade passada de geração em geração. Conceição Evaristo demarca em suas entrevistas que seu desejo na escrita é nunca perder sua base: A oralidade. A escritora acrescenta que: “Eu não nasci rodeada de livros, eu nasci rodeada de palavras. Meu contato foi com a literatura oral, com a contação de histórias, com a fabulação do dia a dia, as coisas que aconteciam e poderiam virar história” (EVARISTO, Conceição 2021).

Para Conceição Evaristo no texto oral existe uma poética do corpo e da voz. Visto que ela lembra muito de sua mãe, tia e tio que na vivência de sua casa, ao contar as histórias para as crianças, costumavam interpretar cada gesto corporalmente, traduzindo os personagens e “se o personagem morria esse meu tio se jogava no chão” (EVARISTO, Conceição 2021). Ela também reflete que a escrita é uma traição do corpo, porque por mais que o sujeito queira ela não traduz o corpo, por ser silenciosa e sozinha.

Portanto, como já visto, a escrevivência perpassa diversas escritas da vida de mulheres negras. Por isso, apresentaremos abaixo as escrituras de duas mulheres negras que são marcadas pela escrevivência - termo construído por Conceição Evaristo.

3.4 ESCREVIDÊNCIA - CONTRIBUIÇÕES DE MULHERES NEGRAS

Há autoras que também dialogam nessa sobre a escrevidência. Gostaria de chamar atenção para autora Geni Guimarães, uma mulher negra nascida em São Paulo que reforça essa influência da narrativa dos griots na escrevidência em seu poema intitulado “Aviso” em *Da flor o afeto, da pedra o protesto (1981)*:

*Olha aqui, moço:
Aquele história
Que você inverteu,
Meus avós explicaram para meus pais,
Meus pais explicaram para mim,
Eu já expliquei para os meus filhos,
Meus filhos vão contar para os filhos
deles: Cuidado, pois.*

Vejamus neste poema a importância dos griots e suas narrativas na formação dos sujeitos negros. Pois é nessa memória coletiva, passada de geração para geração que os mais novos aprendem e dissertam a partir deste aprendizado. Nesse sentido, a escrevidência também perpassa por esse poema e por outras escritas, na medida em que o sujeito se coloca em seu espaço de pertença, de nascença e no espaço de vivência. Ou seja, “O sujeito vai narrar fatos muito próximos de sua vida e da sua coletividade, e isso é uma forma, uma produção, sem sombra de dúvida, de uma escrevidência” (EVARISTO, Conceição 2021).

Carolina Maria de Jesus, em seu livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* também escreve na perspectiva de escrevidência quando a autora em suas escritas retrata seu cotidiano, histórias, infância e as relações com vizinhos da favela Canindé, Zona Norte de São Paulo onde morava e onde educou seus três filhos com o pouco que tinha sendo catadora de lixo. Carolina destacou-se por seus relatos em forma de diário, onde traduzia denúncias, fome, miséria e o cotidiano da autora, marcada pela subjetividade de uma mulher negra e mãe solo. Seu livro na época ficou muito conhecido, pois foi a primeira obra escrita sobre a favela, sob um olhar de quem estava dentro dela. Nesse sentido, as obras de Carolina são escritas que retratam a vivência e a vida de muitas mulheres negras e periféricas, além de revelar a realidade atual nas favelas Brasileiras. Assim como escreve em seu diário:

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário da minha filha Vera

Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, às margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha. (JESUS, Carolina 1960, p.33)

Suas histórias ainda ecoam na vida de muitas mulheres e homens de favelados. A escrita da autora também é marcada por ser uma literatura que não segue padrões linguísticos. Diante disso, suas obras foram e ainda são marginalizadas e sofreram ataques racistas de uma sociedade branca, elitista e racista. Que não considera as escritas de mulheres negras enquanto lugar de conhecimento.

Os Diários de Carolina ficaram tão conhecidos que inspirou muitas mulheres, pois suas histórias traduzidas em sua obra, cruzam histórias de outras mulheres negras da sociedade. Com isso, Conceição Evaristo conta que sua mãe leu esse livro e se identificou. Em seguida escreveu também um diário contando um pouco da miséria do cotidiano encontrada por ela através desta escrita literária inaugurada por Carolina. Acrescenta ainda que “quando o diário de Maria Carolina de Jesus, lançado em 58, rapidamente ressurgiu, causando comoção aos leitores das classes abastadas brasileiras, nós nos sentíamos como personagens dos relatos da autora” (EVARISTO, Conceição, 2009).

Cabe ainda salientar que a escrevivência não foi pensada do mais puro vazio, ela é constituída por uma vivência, experiência, uma condição de vida e de mulher negra, memória ancestral e, uma memória histórica. Evaristo (2017) explica que conforme o tema é utilizado por diversas áreas de conhecimento ele extrapola o momento em que ela pensou o termo e consequentemente, vai sendo aprofundado por ela, por outros autores e outras pessoas que se apropriam e utiliza-o enquanto aparato teórico, tanto para uma escrita quanto para leitura. Logo, o termo ganha uma grande amplitude e espaço na sociedade.

No próximo capítulo iremos dialogar sobre as cartas das mulheres estudantes da EEQ. Relacionando-as com as fundamentações estudadas nesta pesquisa.

4. AS ESCRIVIVÊNCIAS DAS MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

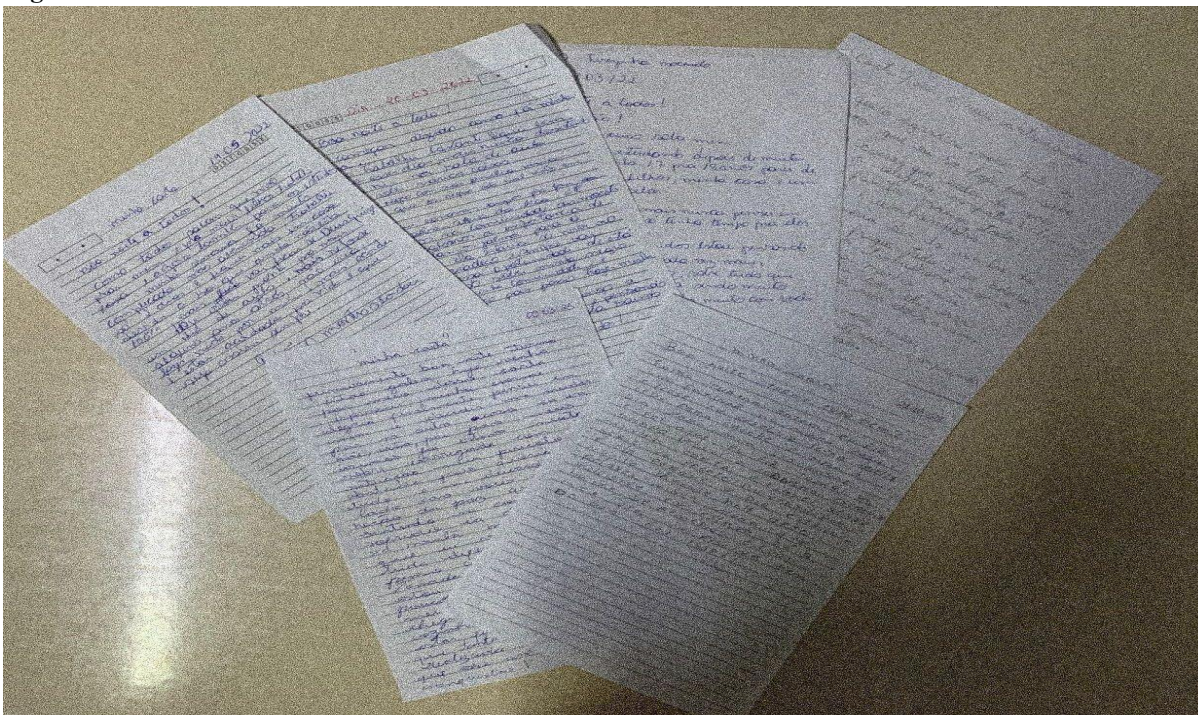
Neste capítulo faremos um entrelace dos estudos realizados com as *escrevivência* das estudantes do 1º ano da Educação Escolar Quilombola. Neste momento será anexado às cartas das mulheres negras para fundamentá-las com os autores utilizados nesta pesquisa. Para preservar a identidade das estudantes será usado o nome de ervas medicinais, tais como *Camomila, Hortelã, Arruda, Capim limão, e Erva doce* para identificá-las em suas cartas.

O termo *escrevivência* é referencial teórico para a prática pedagógica, ou seja, para a experiência das cartas para/com as mulheres negras e estudantes da Educação Escolar Quilombola. Pois, suas escritas atravessam todos os aspectos que constituem o termo, além de serem escritos por mulheres negras. Justifica-se o uso do termo pois, como a autora mesmo dialoga, o mesmo percorre em diversas experiências até mesmo

Quando uma tese de geografia se debruça sobre a questão do desfavelamento, da perda do lugar de pertença dessas pessoas, e esse estudo traz como sujeito de pesquisa alguém que, por herança histórica, é mais sensível à essa produção, então com certeza esse termo não se esvazia, ele caminha par a par com o fundamento de sua genealogia. Quando uma fotógrafa negra está pesquisando sobre fotografia de famílias negras vai caminhar muito próximo, há muita similaridade entre pensar isso no texto literário e pensar nesse texto fotográfico. Então, há essa possibilidade também de proximidade e de incorporação mais profunda do termo. (EVARISTO, Conceição 2021)

Nesta lógica, as cartas das mulheres da Educação Escolar Quilombola, fazem parte dessa experiência de *escrevivência* numa outra perspectiva de escrita que são construídas por elas e de próprio punho. Nessas escrituras elas relatam histórias de vidas, sobre a educação em sua vida, suas relações, sua comunidade, seus filhos e netos, seus trabalhos, demandas do dia a dia e/ou experiências de vida quer seja sua ou de outras narrativas das suas relações. São diversas escritas, todas importantes e arraigadas de significados e conhecimentos. Mas, para esta pesquisa escolheu-se seis cartas, com muita dificuldade mas, que representarão todas as outras que não estarão presentes. Pois, muitas cartas trazem os mesmos atravessamentos e são marcadas por sua vivência, sua ancestralidade e como nas ficções de Conceição Evaristo aqui “estão presentes mães, muitas mães. E também filhas, avós, amantes [...] - todos evocados em seus vínculos e dilemas sociais, sexuais, existenciais, numa pluralidade e vulnerabilidade que constituem a humana condição” (EVARISTO, Conceição 2021, p. 10).

Figura 15: foto das 6 cartas escolhidas



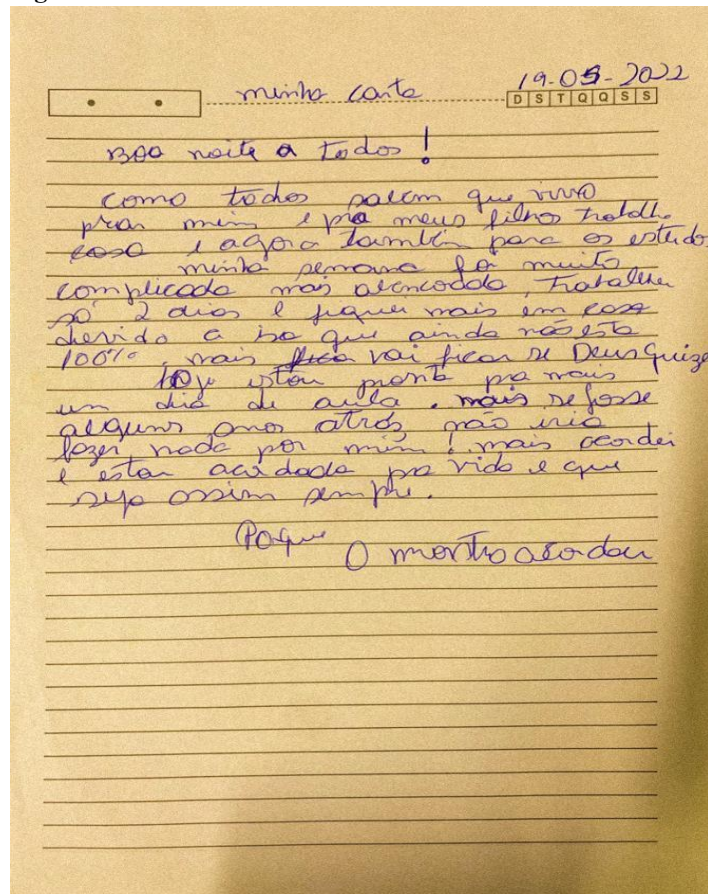
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As mulheres da turma ao iniciar esta prática tinham pouca relação com a escrita mas sempre traziam em nas trocas e discussões suas histórias de vida. No início da aula ao preparar o acolhimento das estudantes e realizar a socialização das cartas as mulheres dividiam suas angústias, felicidades, registros e lembranças. Este era o momento delas encontrarem nesta prática uma possibilidade das mulheres negras buscarem “[...] formas de ser no mundo. De contar como forma de apropriarmo-nos dele. De nomeá-lo. De *nommo*, o axé, a palavra que movimenta a existência” (EVARISTO, conceição 2016, p.14).

Um exemplo disto, é a escrevivência de *Camomila*, uma mulher negra Quilombola que tem seus quarenta e poucos anos. Ela é uma das estudantes que sempre leva sua filha para as aulas pois não tem com que deixá-la. Em sua carta anexada abaixo, construída no dia 19/05/2022, Camomila compartilha como foi sua semana e como é a organização de sua vida, marcada pelos atravessamentos de uma mãe solo, quando fala “*minha semana foi complicada mas abençoada. Trabalhei só 2 dias e fiquei mais em casa devido a Isa que ainda não está 100%*”. Ela demarca em sua escrita um olhar atento para si, diferentemente de alguns anos atrás. Essa foi uma reflexão breve, expressada em poucas palavras, mas que provavelmente vivenciou por muitos anos de sua vida. Sua escrita perpassa também a citação acima de Conceição Evaristo pois, em sua escrevivência a Camomila encontra sua voz e reflete sobre si, buscando ressignificar sua existência no mundo, quando ela escreve que “*se fosse alguns anos atrás não iria fazer nada por mim. Mas acordei e estou acordada pra vida e que seja*

assim sempre”. Desta forma, a escrevivência também é um espaço para interrogar a vida, a sociedade, as relações e a estudante faz isso no entrelace de suas escritas quando reflete sobre o lugar que ocupava e que não deseja ocupar. Sendo assim, “a escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência”. (DUARTE, Constância lima; NUNES, Isabella Rosado, 2020, p. 34). Nesse sentido, a partir dessas escrituras Camomila compreende o avanço da consciência crítica no que tange o seu lugar enquanto mulher negra e movimenta-se para transformação significativa do seu eu.

Figura 16: Foto da carta de Camomila



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As narrativas das mulheres do 1º ano são potências, pois ao contrário de outras escritas sobre as mulheres negras, esta foi construída por elas. As cartas não sexualizam as mulheres negras e não apagam as suas existências e subjetividades. Pelo contrário, lhes colocam no centro da história. O amor é vivenciado, a coletividade vive e a memória ancestral é valorizada. Através das cartas valoriza-se as histórias das mulheres e ressignifica-se, não com um olhar subalterno, mas de posicionalidade, pois suas escritas são arraigadas, mesmo que nas entrelinhas um olhar crítico sobre a sociedade e, ainda, por reescrever a seu modo a

História. Por isso, quando Camomila escreve que acordou e está acordada para a vida, ela está posicionando-se diante das opressões e violências enfrentadas em sua trajetória. Para tal, bell hooks reitera que “nós fazemos a história revolucionária, contando o passado como aprendemos boca a boca, contando o presente como o vemos, sabemos e sentimos em nossos corações e com nossas palavras”. (hooks, bell 2019, p. 27)

Deste modo, a atividade pedagógica das cartas está atrelada à escrevivência de Conceição Evaristo, pois as mulheres do 1º ano assim como a autora escrevem, vivem e se veem nas escritas. Nas cartas, as estudantes negras escrevem de si atravessado por sua coletividade, por suas experiências coletivizadas, uma vez que o existir da população negra é marcado por sua relação com seus pares. Ao falar de si, se fala dos outros e ao falar dos outros, fala de si. Nesse sentido, Conceição Evaristo destaca que “as mulheres em suas escritas “diferem elas em idade e em conjunturas de experiências, mas compartilham da mesma vida de ferro” (EVARISTO, Conceição 2021 p.10).

Hortelã, mulher negra jovem, quilombola que reconheceu-se enquanto remanescente na Educação Escolar quilombola, mãe jovem, que precisou desde cedo morar sozinha e sustentar-se, conta em sua carta anexada abaixo sua relação com seus irmãos, quando conta que “...*decidi me mudar pois na outra casa eu era mãe, irmã e pai para os meus irmãos*”. Percebe-se que ao falar de si, Hortelã fala do outro - os irmãos. A escrevivência dela é marcada por sua vida coletivizada e através dessa relação ela pôde refletir sobre como estava se sentindo e o que poderia fazer para mudar sua relação com seu *eu*. Por isso, decidiu-se mudar e construir seu lar como sonhou. As escritas de Hortelã são “evocadas em seus vínculos e dilemas sociais, sexuais, existenciais, numa pluralidade e vulnerabilidade que constituem a humana condição”. (EVARISTO, 2016, p. 7).

Figura 17: Foto da carta de Hortelã

09/03/23
 "minha carta"
 primeiramente boa noite turma.
 então galera hoje recebi
 por meio dessa carta
 expressão minha enorme
 alegria. finalmente pensei em
 mim e decidi me mudar
 pois, na outra casa eu era
 mãe, irmã, pai para meus
 irmãos. fui estava muito
 sobre carregada com toda
 situação e meu pouco alegria
 abalava pois queria resolver
 tudo e me desligar de
 lado. as vezes não tem
 tempo da paz que estou
 sentindo, no começo por
 soprado ia dormir 3:00
 da manhã. mais depois
 que eu sou que era e
 tudo diferente. meu Deus
 penso como não tinha
 pensado essa decisão antes
 estou muito ansiosa e as
 coisas estão conquistando
 meus muros. hoje mesmo
 chego meu aniversário de
 cozinha só de nós que
 estão ficando tudo o que
 que tanto queria me sinto
 realizada demais e feliz
 que esse ano é ano de muitas
 conquistas!

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A escrita a partir de sua vivência para a população negra é um desafio considerando que ela é atravessada por sentimentos e considerando a historicidade da população negra escravizada “de uma maneira geral, muitos negros passaram a acreditar que a capacidade de se conter emoções era uma característica positiva. No decorrer dos anos, a habilidade de esconder e mascarar os sentimentos passou a ser considerada como sinal de uma personalidade forte. Mostrar os sentimentos era uma bobagem” (hooks, bell 2010)¹⁸. A escrevivência das mulheres da turma também é marcada por sentimentos, a escrita de Hortelã é também atravessada por sentimentos ora “[...] Frágil vara, corda bamba, fios de ferro, ferro de passar, a dança das metáforas as enlaça e reconstrói a vida de pessoas despossuídas a qual expressa, apesar de tudo, uma vitalidade própria [...] Era tudo tão doce, tão gozo, tão dor!” (EVARISTO, Conceição, 2016, p. 7). A vida dela a partir da carta aparenta ora doce, ora dor, assim como os contos de Conceição Evaristo as cartas “[...]equilibram-se entre a afirmação e

¹⁸ Trecho retirado do site Geledés instituto da mulher negra, escritas por: Bell Hooks – “Vivendo de Amor” Tradução de Maísa Mendonça.

a negação, entre a denúncia e a celebração da vida, entre o nascimento e a morte [...]” (EVARISTO, Conceição 2016, p. 7).

No entanto, no decorrer desta proposta pedagógica encontra-se um recurso de emancipação. Pois, como Conceição Evaristo, as mulheres reconstróem sua identidade negra e do seu povo através de suas narrativas, enunciado e compartilhando as histórias de um coletivo. Evocando através de suas próprias narrativas e voz a história de “*nós*” compartilhado. Ainda nesse sentido, Conceição Evaristo reitera que

Tudo o que eu escrevo parte muito dessa experiência minha ou, se não é dessa experiência minha, é dessa experiência dos meus, ou de uma experiência que eu vivo, de certa forma. [...] Então, a minha competência literária ela parte muito dessa vivência, dessa observação, desse espaço que eu vivo, dessas pessoas que me contaminam a ponto de virar personagem. [...] Eu concebo os meus textos a partir da minha condição de mulher negra. (EVARISTO, Conceição, 2017)¹⁹

Percebe-se que a escrita das cartas é também um momento de reflexão sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira e também uma forma de denúncia e posicionamento político. Porque escrever suas histórias, resgatar essas memórias ancestrais e históricas é um ato político.

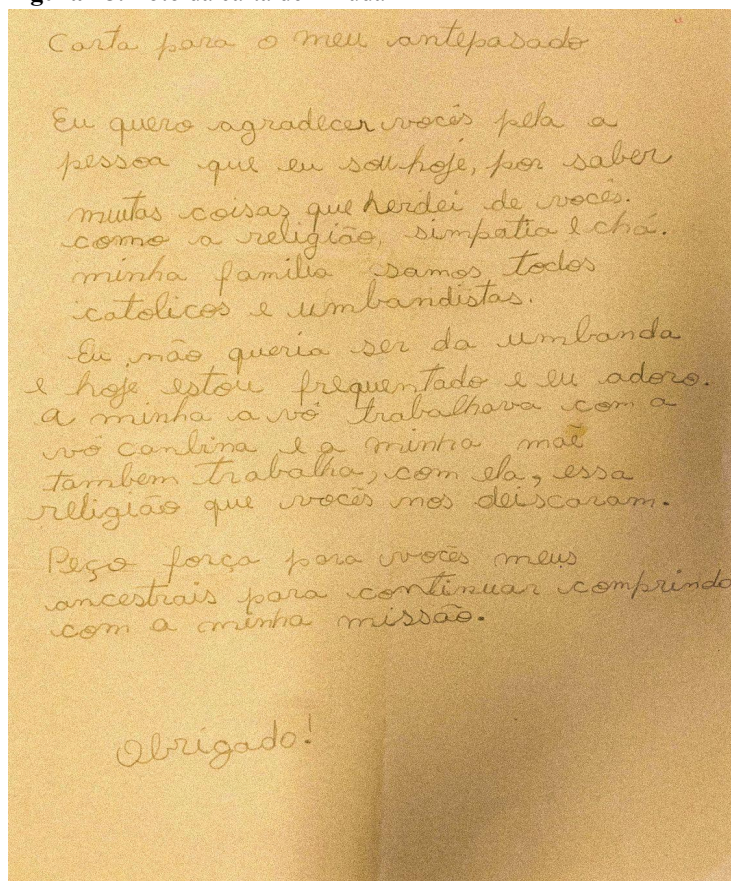
Deste modo, *Arruda* uma mulher negra, quilombola, moradora da comunidade Morro do Mocotó/Queimada, discorre em sua carta intitulada “*carta para o meu antepassado*” sua relação com a ancestralidade. Arruda, sempre mostrou-se interessada nas discussões, especialmente as que eram ligadas aos mais velhos e religiosidade, talvez por ser uma mulher umbandista e também por compreender a importância de resgatar sua ancestralidade para sua continuidade - sua filha mais nova que sempre lhe acompanhou nas aulas.

A carta destinada aos ancestrais de Arruda dialoga diretamente com as reflexões e escrituras de Conceição Evaristo. Pois, a autora demarca que o termo *escrevivência* “não foi criado do nada, é criado inclusive de uma vivência, de uma experiência, de uma condição, de uma memória ancestral, de uma memória histórica” (EVARISTO, Evaristo, 2021). Logo, a carta desta estudante é marcada pela *escrevivência*. Ela está a todo o momento em suas escrituras celebrando os ancestrais e reverenciando os ensinamentos e heranças deixadas para sua família. Assim, Arruda escreve “*Eu quero agradecer vocês pela pessoa que eu sou hoje, por saber muitas coisas que herdei de vocês. Como a religião, a simpatia e chá*”. Deste modo, é importante destacar a força da ancestralidade para as famílias negras e Arruda faz questão de trazer em sua carta essa relação quando fala “*Peço força pra vocês meus ancestrais para continuar comprindo com a minha missão*”. Para além disto, destaca-se a

¹⁹ Trechos da entrevista de Conceição Evaristo concedida à Itaú Cultural em março de 2017, no Rio de Janeiro, disponível no canal YouTube, Acesso em: 19 março 2023.

potência desta carta, pois “se nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais.” (DUARTE, Constância lima; NUNES, Isabella Rosado, 2020, p. 30).

Figura 18: Foto da carta de Arruda



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nesse sentido, a atividade das cartas tem ainda fortalecido, para além da relação com a escrita, um posicionamento crítico de estudantes em forma de resistência. Considerando que suas escritas puxam fios de suas histórias e de seus ancestrais, mas também de experiências vividas por negros e negras na sociedade, deixando registrado a vida destas pessoas.

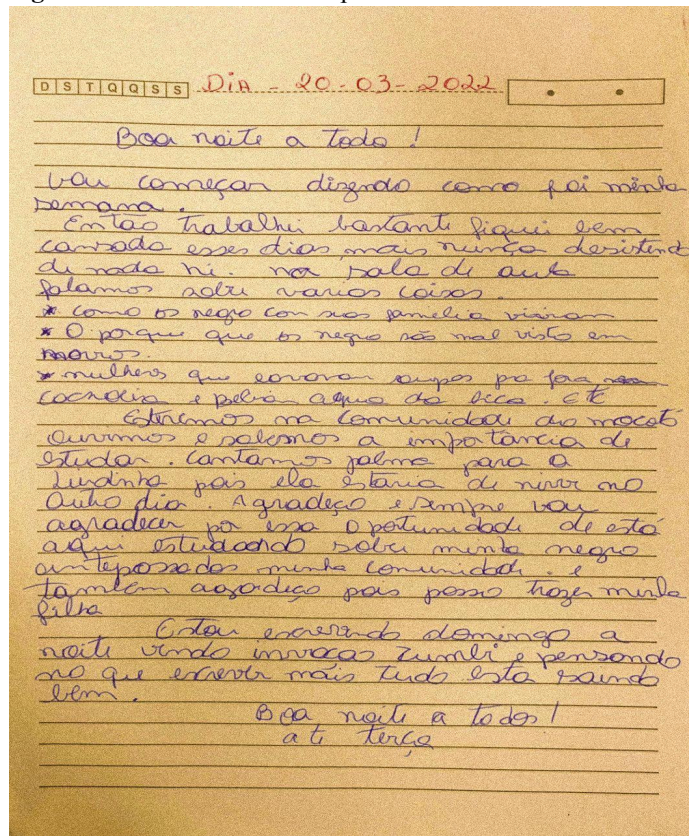
As estudantes em suas escritas registram, interrogam, criticam e revelam. Inclusive, escrevem também sobre a importância da Educação Escolar Quilombola em suas vidas. E, nestas escritas elas não estão por exemplo escrevendo sobre a escola por escrever, estão contestando sobre a relação da escola para/com a mulher negra, considerando suas vivências e experiências na educação. Experiências frustrantes em escolas que na maioria das vezes não foram pensadas para recebê-las, onde foram e são excluídas, silenciadas e invisibilizadas.

Dessa forma, a Educação Escolar Quilombola e, esta prática pedagógica das cartas tem um outro lugar, pensado para envolver as estudantes na educação tornando-as parte da construção do conhecimento. Por isso, *Capim-limão*, uma mulher de cinquenta e poucos anos, também moradora da comunidade do Morro do Mocotó/Queimada e, quilombola discorre em sua carta anexada abaixo sobre as aulas da EEQ, sobre os saberes que são compartilhados e construídos na educação. Primeiramente ela pontua o que foi discutido em sala, depois apresenta sua satisfação em fazer parte desta educação que lhe ensina tanto sobre si e sua ancestralidade. A estudante escreve a seguinte frase “*Na sala de aula falamos sobre várias coisas como: Como os negros e suas famílias viviam; Proque os negros são mal vistos no morro; Mulheres que lavavam roupa pra fora na cachoeira e bebiam água da bica. [...] Agradeço e sempre vou agradecer por essa oportunidade de esta aqui estudando sobre minha negra antepassado [...]*”. Isso nos leva a compreender que, a Educação Escolar Quilombola tem um grande significado na vida das estudantes pois, para além de garantir a educação de qualidade da população quilombola contribui para sua identidade étnica e quilombola acionando também o compromisso político com o seu povo. Por ser uma educação que está sendo construída pela MNU e pelas comunidades quilombolas tem também uma intencionalidade política, onde prepara os estudantes para ter uma consciência de si e do mundo e de sua necessidade de intervir neste, assim como bem nos ensina Paulo Freire com *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 2019). Ainda nesse sentido, o autor também destaca em seu livro *Pedagogia da Autonomia*

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? [...] (FREIRE, 1996, p. 30)

A carta anexada abaixo de *Capim-limão* destaca que os assuntos que permeiam a vida e subjetividade de ser mulher, mãe, preta e quilombola permeiam as discussões realizadas nas aulas e, por sua vez, fazem a diferença em sua vida. Por isso, fizeram parte de sua escrivência.

Figura 19: Foto da carta de Capim-Limão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As escrituras das estudantes assim como de Conceição Evaristo refletem aquilo que elas foram, aquilo que são, o que pensam, porque ou de suas lutas. Escritas que não tem a intenção de serem neutras, passiva, são escritas que carregam sua transformação, construídas para movimentá-las, mexer e transformar o meio. As cartas das estudantes são arraigadas de histórias, desafios diários, nós sendo desatados, morros, mulheres, vivências coletivas, oralidade, ancestrais, corpos etc. Materializam assim uma escrevivência, escritas que não surgem do “nada” mas, seu processo criativo se faz a partir de todas as vivências, assim como Conceição Evaristo traduz em “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita” (2005)

creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite. Na origem da minha escrita ouço os gritos, os chamados das vizinhas debruçadas sobre as janelas, ou nos vãos das portas contando em voz alta uma para outras as suas mazelas, assim como as suas alegrias.

Como ouvi conversas de mulheres! Falar e ouvir entre nós, era a talvez a única defesa, o único remédio que possuíamos. (EVARISTO, Conceição 2005)²⁰

As estudantes por sua vez, constroem em suas cartas escrevivências que perpassam suas vivências e subjetividades. Por isso, são carregadas de variadas discussões. Nesse sentido, quando escrevem sobre seus trabalhos dentro e fora de suas casas, estão falando sobre a subjetividade da mulher negra nessa sociedade, de como está naturalizado e condicionado as duplas ou até triplas jornadas de trabalho para as mulheres negras. Inclusive, após as leituras das cartas por muitas vezes fica o questionamento acerca de: O que “sobra” para essas mulheres?

Essas escritas apresentam fatos e memórias que foram e são esquecidos pela sociedade. Então, essa escrita das mulheres, ou seja,

essa autoria criada do lado de cá traz um outro texto [...] esses textos são necessários para compreender a totalidade brasileira. o brasil, um país tão diverso, a representação ficcional não pode ser só lida, criada ou entendida, valorizada, a partir de uma autoria masculina e branca ou a partir das mulheres brancas. (EVARISTO, Conceição, 2021)

Diante disso, Conceição Evaristo reitera que é preciso escutar e ler o que o povo fala e cria através de canções e narrativas. Além de reconhecer suas produções enquanto arte que carrega em si interrogações e dramas existenciais. No entanto, é através das escritas dessas mulheres negras que inaugura-se a escrevivência de mulheres nesta educação. E possibilitar essas escritas é valorizar e ressignificar a história da mulher negra, história de opressões que estão enraizadas na sociedade Brasileira. Este é o momento em que as mulheres negras, periféricas e quilombolas costuram suas cicatrizes, olham suas trajetórias de vida com amor, olham para si, para seus ancestrais e se fortalecem a partir de suas escrituras. De modo que seu corpo e sua voz possam existir no papel e em suas escrevivências, buscando dar sentimentos às suas personagens femininas, colocando-as no centro da cena e trazendo seus filhos, netos e familiares para compor esse universo literário.

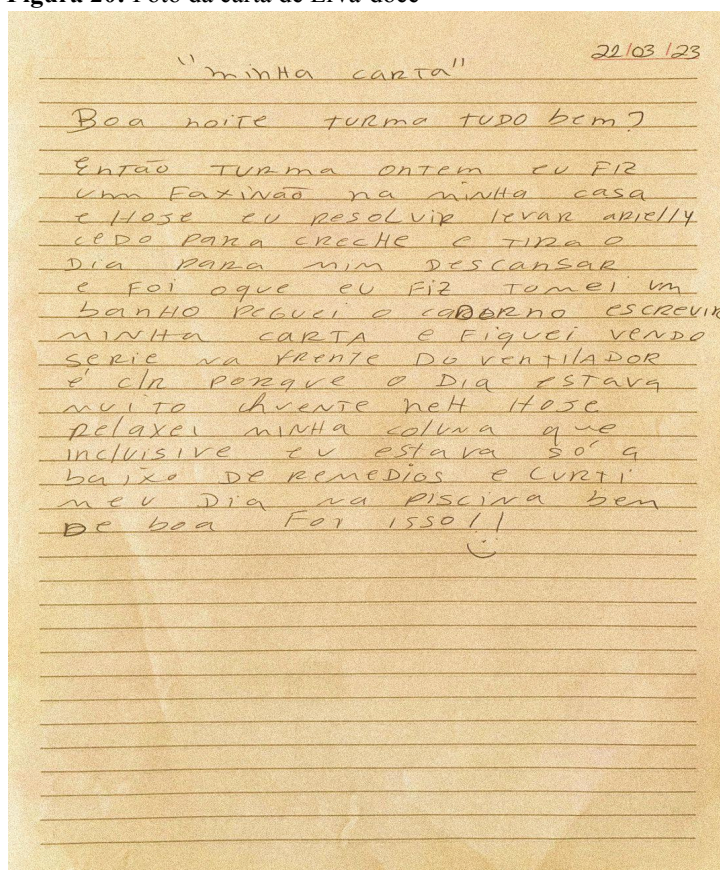
Entretanto, prossegue, quando as mulheres negras experimentam a força transformadora de partilhar amor consigo mesmas e com os outros, elas podem realizar ações capazes de alterar as estruturas a sua volta, acumulando forças para enfrentar o genocídio que mata tantos homens, mulheres e crianças negras e construindo espaços outros de subjetivação. (hooks, bell 2000)

Erva-doce estudante negra, moradora do morro Mocotó/Queimada e mãe. Trás em sua carta do dia 21/03/2022 um exemplo de uma mulher negra que experimenta a força

²⁰ Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. Texto apresentado na Mesa de Escritoras Afro-brasileiras, no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 05/06/2023.

transformadora de partilhar amor consigo mesma. Em sua escrevivência, Erva-doce ressignifica o lugar da mulher negra na sociedade e escolhe por descanso. Observa-se isto quando a estudante escreve “*resolvi levar a Arielly para a creche e tirar o dia pra mim descansar e foi o que eu fiz tomei um banho peguei o caderno escrevi minha carta e fiquei vendo série na frente do ventilador [...]*” Ela transforma o espaço de sua casa, que para a mulher negra poucas vezes, ou nunca é visto como um lugar de descanso, como um lugar de cuidado consigo. Destaca-se nesta escritura a potencialidade da mulher negra de transformação dos espaços, valendo-se das dores, medos, traumas e de seus sofrimentos para construir uma relação renovada com a vida. Aos poucos com o olhar crítico da EEQ, discussões e reflexões em suas escrevivências as estudantes desconstróem ideias, ressignifica lugares e aos poucos fazem do mundo um lugar um lugar mais seu e dos seus.

Figura 20: Foto da carta de Erva-doce



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

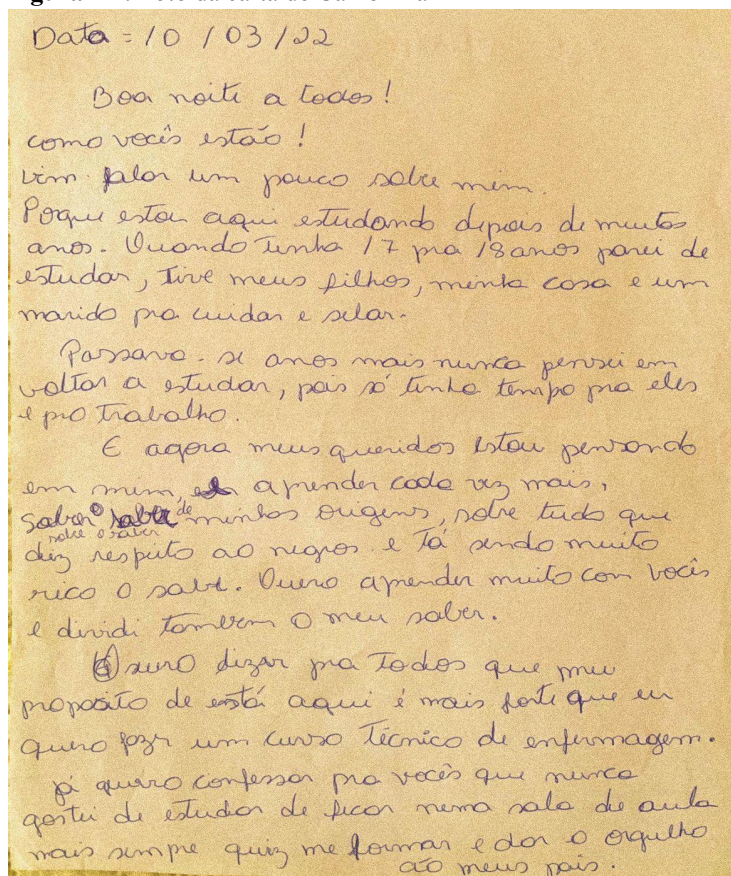
Nesse sentido, narrar essas histórias e experiências é uma possibilidade de transformação dos espaços e também de construção de um caminho para renovar as relações com a vida e também com as escritas de mulheres negras, periféricas e quilombolas. Inclusive, podemos pensar, quantas autorias de mulheres negras lemos hoje? As escolas possibilitam a essas mulheres o acesso a leitura e escrita de suas próprias vivências? É notório

saber o quanto estas mulheres são colocadas à margem pela cultura hegemônica e eurocêntrica e os olhares que recebem de escrita com suas autorias, histórias e memórias. Mas, é possível pensarmos numa educação que traga essa perspectiva. Afinal, a educação é composta por sujeitos plurais e destacar a potência da escrevivência de mulheres negras é um caminho para romper com os modelos tradicionais da educação.

Na carta anexada abaixo, construída em 10/03/2022, a primeira carta de *Camomila*, ela descreve sua trajetória na educação. Conta que aos 17 anos parou de estudar por ter filhos, casa e marido e ao final, faz uma reflexão sobre as mudanças em sua vida, sobre pensar mais em si e desejar aprender sobre suas origens na EEQ. Deste modo, compreende-se as escrevivências das estudantes enquanto esta possibilidade de compreensão do mundo como Conceição Evaristo reitera

[...] o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. (EVARISTO, Conceição, 2005)

Figura 21: Foto da carta de Camomila



Data = 10 / 03 / 22

Boa noite a todos!
 como vocês estão!
 vim falar um pouco sobre mim.
 Porque estou aqui estudando depois de muitos
 anos. Quando tinha 17 pra 18 anos parei de
 estudar, tive meus filhos, muita coisa e um
 marido pra cuidar e sealar.

Passava - 21 anos mais nunca pensei em
 voltar a estudar, pois só tinha tempo pra eles
 e pro trabalho.

E agora meus queridos estão pensando
 em mim, ~~de~~ aprender cada vez mais,
^{mas é o saber} ~~saber~~ ^{de} ~~habla~~ ^{de} muitos eugens, sobre tudo que
 diz respeito ao negro e tá sendo muito
 rico o saber. Quero aprender muito com vocês
 e dividi também o meu saber.

Quero dizer pra todos que meu
 propósito de está aqui é mais forte que eu
 quero fazer um curso Técnico de enfermagem.

Quero confessar pra vocês que nunca
 gostei de estudar de ficar numa sala de aula
 mais sempre quis me formar e dar o orgulho
 ao meus pais.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Desta forma, um espaço formativo estruturado a partir das experiências de si - arraigado de um coletivo é uma possível prática pedagógica de educação como prática de liberdade, gerando conforme a concepção de bell hooks o entusiasmo das estudantes ao relacionar os conhecimentos sistematizados/conteúdos com suas vivências, assim como constrói-se uma comunidade de aprendizado, onde todas responsabilizam-se e são reconhecidos enquanto sujeitos de conhecimentos e como tal, também podem transformar sua realidade e de um coletivo. A autora argumenta que

“Essa estratégia pedagógica, se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar”. (bell, hooks 2019, p. 114)

Contudo, compreende-se a partir da partilha das cartas das estudantes do 1º ano da Educação Quilombola a potência das escritas das mulheres negras. bell hooks na citação acima afirma que, o conhecimento construídos através das vivências podem fortalecer a experiência na aprendizagem da estudante. Por isso, na EEQ todas as escritas, histórias e formas de expressar-se são importantes e valorizadas.

Dado isto, considera-se que a escritas das mulheres negras da turma fazem sentido não só em seu processo de ensino-aprendizagem mas corrobora para seu olhar crítico pois, como percebemos nos anexos acima, a partir da prática das escritas, narrando e resignificando suas histórias as estudantes caminham para o rompimento de estruturas sociais opressivas. Além delas também estimularem e servirem como representação/exemplo para outras mulheres negras que, ainda estão no processo de desconstrução e reconstrução de suas histórias. Destaca-se nesse sentido, a importância de preparar práticas pedagógicas que visam a emancipação, construir um espaço que busque por uma educação horizontal, construída e discutida por todos os sujeitos, independente de sua conjuntura. Ensinando que o *poder* da palavra é de todos, inclusive constrói-se conhecimento tendo como base os registros de memórias afetivas, de sentimentos e opiniões. Portanto é possível construir conhecimentos a partir das vivências e múltiplas trajetórias de vida. bell hooks salienta que “A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (hooks, bell 2019, p. 273). Portanto, considera-se relevante construir espaços de possibilidades, contribuindo para a consciência crítica das estudantes, contribuindo para suas escolhas livres de opressões onde o coletivo possa aprender juntos e crescer sem limites.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - CARTA ABERTA ÀS ESTUDANTES

Florianópolis, 29 de maio de 2023

[...] *Somos herança da memória. Temos a cor da noite, filhos de todo açoite, fato real de nossa história [...]* - Jorge Aragão.

Primeiramente, gostaria de dedicar esta carta a todas as estudantes do 1º ano da Educação Escolar Quilombola que se propuseram a descobrir o fato real da nossa história ressignificando-o nesta trajetória.

Mulheres, a fim de compreender um pouco mais sobre a escrita de vocês, descobri muito sobre mim também, dito isto, durante esta carta aberta vou relatar como foi essa experiência enquanto professora e sobretudo mulher negra. No processo de construção desta pesquisa estudei sobre o termo *escrevivência* que em algum momento já conversei com vocês e sobre a educação como *prática de liberdade*. Eu sempre soube que o meu desejo de propor esta prática pedagógica tinha sentido mas, foi no percurso deste estudo que fez muito mais sentido. Portanto, as leituras de bell hooks sobre a *Educação como prática de liberdade* (2019); *Ensinando a comunidade* (2021); *Erguer a voz - pensar como uma feminista negra* (2019) me reconstruíram enquanto mulher negra e me permitiram compreender ainda mais sobre a educação para mulheres negras. Quero ainda proporcionar um momento de leitura coletiva de todos esses livros com vocês, porque com certeza fará sentido pra vocês, tanto quanto pra mim. Outras leituras também permearam esta pesquisa, como algumas obras de Conceição Evaristo - *Becos da memória* (2019); *Olhos d'água* (2021) e outras tantas entrevistas e textos que Conceição participou trazendo tantas reflexões sobre suas escrevivências. Conheci Mariléia de Almeida em seu livro - *Devir Quilombola: Antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas* (2022) e, Paulo Freire que dialoga sobre a educação para as massas em seus livros - *Pedagogia da Autonomia* (1996); *Educação como prática de liberdade* (2019); *Pedagogia do Oprimido* (1987) dentre outros. A partir dessas leituras a prática pedagógica das cartas foi tendo ainda mais aprofundamento e fazendo sentido. Mas, antes de fazer as reflexões e estudar sobre as concepções dos autores citados acima, contextualizei o campo, onde eu trago a Educação Escolar Quilombola, a comunidade do Morro da Queimada e a escola Jurema Cavalazzi, trazendo os aspectos que caracterizam a turma de vocês. Essa contextualização foi essencial para apresentar onde foi realizada a minha pesquisa do trabalho de conclusão de curso - TCC. Após isso, apresento a metodologia do trabalho que, inicia na socialização da proposta pedagógica das cartas em nosso primeiro dia

de aula, até o entrelace das seis cartas escolhidas que foram construídas por vocês com os estudos realizados nesta pesquisa, que são apontados na fundamentação teórica: *escrevivência e educação como prática de liberdade*. E, para finalizar, faço uma relação da teoria estudada durante este percurso, com as cartas feitas por vocês.

Acho importante compartilhar que este trabalho só foi possível porque vocês construíram comigo e me tornaram professora nesta trajetória. Por isso, diferente das outras pesquisas em que na maioria das vezes ao final trazem resultados, esta deixou reflexões. Uma delas foi a importância de ouvir vocês e construir nossas propostas considerando suas vivências, não só para o avanço intelectual mas, contribuindo para a emancipação do povo preto, quilombola e periférico. Considerando ainda que neste contexto são mulheres negras, quilombolas e que na maioria das vezes foram silenciadas pela educação tradicional. Essa é uma possibilidade de ressignificar a voz e a história de vocês, mulheres que compõem a turma, e de outras que vieram antes e não tiveram a oportunidade participar de uma educação que as colocassem como centralidade, além de ouvi-las. Refleti que não faz sentido construir uma educação para nós, classe trabalhadora e mulheres/homens negros que não seja emancipatória, que não nos torne críticos e sujeitos de transformação. Porque ao contrário, só vamos servir a dominação e toda esta estrutura racista, machista, excludente e opressora. Esta prática pedagógica que chamamos de *“prática das cartas”* foi uma de várias possibilidades de fortalecer a educação para vocês, para nós! E por falar em nós, vocês perceberam que ao longo das nossas socializações das cartas eu também fui me envolvendo cada dia mais? Costumo dizer pra quem me pergunta sobre esta experiência que, ao mesmo tempo em que eu sentia e observava que ela contribuía para vocês, em minha vida não foi diferente. Aprendi a compartilhar e me abrir mais com vocês, aprendi que não estamos sozinhas nesta caminhada e me via e sentia a presença de minha mãe, tia e amigas pretas na escrevivência de vocês. Todas as histórias de vida narrada e lida em voz alta por vocês eu já ouvi de minha mãe e tia ou também já passei por alguma delas. Lembra quando ia com a minha mãe para a aula ao ouvir vocês falando sobre como foi difícil voltar a estudar por terem filhos. Ela estudava numa escola no centro, à noite e muitas vezes me levava, não lembro muito bem, mas com certeza era por não ter com quem me deixar. Por muitas vezes ouvia também minha tia falando sobre sua múltipla e tripla jornada enquanto mulher negra e a dificuldade de voltar aos estudos e entrar na universidade. Enquanto eu, desde a infância até a universidade não me via nas dinâmicas propostas, nas leituras, nos trabalhos e dificilmente nas discussões e debates. Diferentemente da educação que está sendo construída na EEQ e principalmente, a partir da atividade pedagógica das cartas. Nossas vivências, corpos, memórias e histórias são materializados na escrevivência de

uma de uma só mas, arraigado de toda a subjetividade de qualquer mulher negra desta sociedade. Assim, contamos nossas histórias e libertamos as vozes que foram abafadas durante anos pelo discurso dominante. Isso é a escrevivência!

Um abraço,

Larissa Silveira Rita

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ALMEIDA, Mariléia de: **Devir quilomba: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas**, 2022.

AVIZ, Roselete Fagundes de: *Griot ou Griô [Verbetes]*. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen: *Contaçon de Histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: SESC, 2015.

ARROYO Miguel. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.

SÃO PAULO. *Cadernos de Formação Educação Popular e Direitos Humanos*, 2015. disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educacao_Popular.pdf

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. NOV. 2012

BRASIL. RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 086, de 15 de julho de 2019. Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina. JULHO.2019

CATARINAS.INFO. *Mortes pela polícia mais que duplicam em três anos em SC e motivam audiência pública*. [Online]. Disponível em: <https://catarinas.info/mortes-pela-policia-mais-que-duplicam-em-tres-anos-em-sc-e-motivam-audiencia-publica/>. Acesso em: 7 jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000: homologado. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, maio de 2000.

COSTA, Danúbia Régia. **A Política de Educação em Direitos Humanos da Presidência da República 2003 – 2012**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília - UNB, 2014.

CRISTINA, Angela de Souza Dutra. **O MOBRL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REPRESENTAÇÃO IDEOLÓGICA DA DITADURA MILITAR**. Salvador, 2018.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós** - Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição **Olhos d'água** / Conceição Evaristo. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água** - 1 ed. - Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006. 2. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017

ESTADO DE SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Escolar Quilombola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/ACT45/Downloads/Caderno%20-%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escarlar%20Quilombola%20-%20NEQUI%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/ACT45/Downloads/Caderno%20-%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escarlar%20Quilombola%20-%20NEQUI%20(5).pdf). Acesso em: 22 nov. 2022.

FERREIRA, Amanda Crispim: **Escrevivências, as lembranças afro femininas como um lugar da memória afro-brasileira**: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Paulo Freire. - 45ª ed. - São Paulo: PAZ e Terra, 2019.

GUZZO, Morgani. Conceição Evaristo: **a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira** - Neste Julho das Pretas, Catarinas publica uma série entrevistas em referência ao Dia da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha, celebrado no dia 25 de julho. Portal Geléde, 29 julho 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstrui-a-historia-brasileira/?amp=1&gclid=CjwKCAjwzuqgBhAcEiwAdj5dRoSxNgviso40hcMBjMA1oGHm2A1TZ9KxQ3EgPaOdLdQD2I2evP49nRoC4rUQAvD_BwE Acesso em: 19 março 2023.

HAMPÂTÉ BÂ. A tradição viva. In: **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, P.167- 212.

HADDAD Sérgio; Di Pierro Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**, São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

hooks, bell, 1952 - **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**/bell hooks; tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2 ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO MARIELLE FRANCO. **Quem é Marielle?** [Online]. Disponível em: https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle?gclid=Cj0KCOjw4NujBhC5ARIsAF4Iv6c1KA_hb941QhgSxHxB98YhE-D5PtbMewME7Gd-Nw1NIGuETqWSjz0aAijbEALw_wcB. Acesso em: 7 jun. 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. Edição Popular, 1963.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Formação inicial de educadores no campo da educação de jovens e adultos: espaço de direitos e disputa**. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, n. 01, p. 53-71, jan./jun. 2018.

LITERA AFRO. O portal da literatura Afro-Brasileira. Conceição Evaristo - Dados biográficos. maio 2009. Última Atualização: 27 Fevereiro 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> Acesso em: 19 março 2023.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo. **O negro como objeto e sujeito de uma escritura**. In: SILVA, Lucia Helena O. ; FERNANDES, Frederico A. G. (orgs.). Cultura afro-brasileira, expressões religiosas e questões escolares. Londrina: UEL, 2006.

Nossa Escrivência. **Da grafia: desenho de minha mãe, um dos primeiros**. Blog Nossa Escrivência, [S.l.], 2012. Disponível em: <http://nossaescrevencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 7 jun. 2023.

RIBEIRO, Esmeralda e BARBOSA Márcio. Quilombhoje. **Cadernos Negros 40 anos**. Disponível em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/> Acesso em: 19 março 2023

SILVEIRA, L. F. **OS SABERES EMANCIPADORES DE MARIA DE LOURDES MINA: APRENDENDO COM AS MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA E MILITANTE NEGRA EM SANTA CATARINA**. 2022

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES Flávio dos Santos (ORGS.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos** — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

VIDEOGRAFIAS

CANAL JM; **Documentário Mocotó do Morro. Os moradores contam a origem do nome da tradicional comunidade de Florianópolis**; Oficina do Catavideo, 2008. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=H_aCHTCDFdc&t=283s Acesso em: 06/04/2023

ITAÚ CULTURAL. O ponto de partida da escrita – Ocupação Conceição Evaristo. Vídeo publicado no YouTube. 3 mai. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3CWDQvX7rno> Acesso em: 19 março 2023.

Leituras Brasileiras, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=490s> Acesso em 19 março 2023.