Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

GRAÚNA:
...voos e cantos de crianças no currículo quilombola de uma *comunidadescola*...

Marisa Terezinha Rosa Valladares
marisavalladares@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF). Rua José do Patrocínio, 71. Centro. Campos dos Goytacazes/RJ. CEP 28010-385.

Regina Célia Frigério
reginafrigerio@gmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Assistente da Universidade Federal Fluminense (UFF). Rua José do Patrocínio, 71, Centro, Campos dos Goytacazes/RJ. CEP 28010-385.

RESUMO

Problematizar (im)possibilidades de voos e (en)cantos num currículo vivido por crianças em geografias de uma comunidade quilombola, nos anos iniciais escolares, motivou este trabalho. A composição metodológica, numa concepção de pesquisa com cotidiano, abarcou conversações e narrativas em recreios, aulas e visitas à escola de Graúna, Itapemirim – Espírito Santo. Entendendo que um currículo vivido soma planos de ensino e aprendizagens, experimentadas no cotidiano escolar, invadindo vida de comunidade, para além muros de escola, estruturando negociações em rodas de conversações, convida-se autores, cujas compreensões amparam essas questões, para formulações de conceitos, como *comunidadescola*. A comunidade de Graúna guarda peculiaridade de registro quilombola por ancestralidade de seu povo, sem movimento de resistência para manutenção de território e sem identidade quilombola assumida por tradição cultural. A ação curricular da escola, em ações pedagógicas, elabora o enredamento *comunidadescola*, para (re)criar identidade quilombola na comunidade. Geografias de crianças graúnas transitam entre paisagens metafóricas e concretas, onde o portão sempre aberto da escola não prende esperança, mas dá liberdade para pequenas asas se prepararem para voar mundo afora, cantando identidades e bem querer de histórias vividas em diferentes tempos, no impulso proporcionado por uma *comunidadescola*, chamada Graúna - não por acaso.

PALAVRAS-CHAVE

Geografias de crianças, Currículos vividos, *Comunidadescola*.

GRAÚNA:
...flights and sings of children "Quilombola's" Curriculum

ABSTRACT

Problematize (im)possibilities of flights and chants in a curriculum lived by children in the areas of a quilombola community, in their first school years, motivated this work. The methodological composition, in a concept of daily research, encompassed conversations and narrations in recesses, classes and visits to the Graúna School, Itapemirim – Espírito Santo. Understanding that a lived curriculum adds teaching plans and learning, experienced in the daily academic life, invading community life, to beyond the school boundaries, structuring negotiations in conversations, authors whose comprehensions support these questions are invited to formulation of concepts, such as community/school. Graúna's community holds peculiarity of quilombola registration by ancestry of its people, without a resistance movement for territory maintenance and without quilombola identity admitted by cultural tradition. The school's curricular act, in pedagogical gesture, elaborates the entanglement community/school to (re)create the quilombola identity in the community. The reality of the Graúna children moves through figurative and concrete sights, where the open gates of the school do not encage hope, but give freedom for the little wings to prepare to fly over the world, chanting identities and well-being of stories lived in different times, in the impetus provided by a community/school, called Graúna – not by chance.

KEYWORDS

Reality of children, Lived curriculum, Community/school.



Graúna - Charge de Henfil
Fonte: Portal Ning (Cartas da Mãe – Henfil), 2014.

> [...]. **Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas**. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. **Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser**. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. **Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.** O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. [...]
>
> (Rubem Alves, 2012)

Rumo a Graúna, escola quilombola de Itapemirim – ES: Primeiro voo.



Figura 1: "Tô vendo uma esperança" (Charge de Henfil).
Fonte: Portal Ning (Cartas da Mãe – Henfil), 2014.

Saímos da Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes – RJ, rumo à Escola Estadual Graúna, Itapemirim – ES. Duas professoras de ensino de Geografia. Quinze jovens licenciandos. A balbúrdia de seus cantos ultrapassava o volume sensato. Risadas cristalinas espocavam como rolhas libertas do cotidiano viciado em regras de silêncios.

O percurso foi um deslumbre. Percorrer a estrada beirando o litoral, do Norte Fluminense ao Sul Capixaba, foi uma provocação para os olhos e para a alma. As cores múltiplas da paisagem oscilavam do branco da espuma de ondas, se espraiando pelo cordão amarelado de restinga, ao róseo das falésias, ao verde de campos e ao cinzento de asfalto da estrada. Os vários tons se projetavam ao azul celeste, no ar frio da manhã anunciada, matizando e evidenciando realces de formas e de texturas da planície, de montanhas ao longe. Geografias em profusão. Sem correr demais, o cansado ônibus resfolegava, e, ainda assim, voávamos!

Era uma busca de (en)cantos, em recantos que pudessem funcionar como catapultas de voos para nossos alunos em direção a outras possibilidades de viver a escola. Buscávamos, pois, a esperança que encoraja o voo. Alguns de nossos alunos já estavam cansados, sem cantos e encantos, no contato com professores que só cantam e contam desesperança na escola.

Fomos à busca de Graúna.

Conhecíamos Graúna de uma breve visita, de algumas histórias relatadas por professoras do campo, de anúncios do seu dia a dia, feitos por colegas da mesma escola.

No encontro com Graúna, nasceu este trabalho, feito a muitas vozes, numa toada que não consegue ser igual à da graúna, mas tenta. No bater de asas, feito de ideias, levantamos voos múltiplos e assanhamos pessoas a buscarem alturas, planuras, espaços.

Escondemos os nomes de nossos parceiros nos sentimentos e vivências que se nos apresentaram no decorrer de conversas, em outros momentos de visitas à escola que não apenas aquele descrito no introito deste trabalho. Reinventamos palavras para tentar dizer o que não cabe apenas em uma delas, por isso as juntamos como Alves (2002) e Ferraço (2008) nos ensinaram. Não nos restringimos ao domínio tradicional da linguagem que propõe o uso do masculino para ambos os gêneros, evitando nomeações duplicadas: usamos, aleatoriamente, masculino e feminino, convidando a se incluir quem assim o quiser. Não colamos dizeres no esclarecimento das intenções: quem puder há de achar a graúna de Henfil em nossa história. Arrombamos gaiolas na ousadia de cantar livre e voar ligeiro.

Com base nos indícios, sabíamos que Graúna é a única escola quilombola de séries iniciais da rede estadual pública do Espírito Santo. Sabíamos que se destacava como escola de ensino fundamental com currículo quilombola, conquista feita de transgressão cotidiana, de enfrentamento pedagógico, de luta comunitária nascida na escola. Assim, reunia, para nós, duas promessas: o canto da graúna, ave negra, que emite canto mavioso, livre no mato, e a ironia da graúna nordestina de Henfil, voando entre a crítica zombeteira e a possibilidade de entender o que deve ser possível. Canto e voo. Escola e comunidade. Crianças e *comunidadescola*. Quilombolas e fronteiriços.

Chegamos. A primeira graúna de Henfil estava na camisa de um aluno:



Figura 2: Graúna de Henfil no uniforme da escola do ano de 2015.
Fonte: Arquivo da Bolsista PIBID/CAPES Lorrainy Jardim.

Graúna... O respeito aos que ali moram foi percebido assim que chegamos. Precisávamos estacionar o ônibus. A escola, situada à margem de rodovia estreita e com intenso movimento de carros, nos esperava. Difícil a manobra. Uma moto parada de frente para o muro da escola, com uma caixa afixada na garupa, dividia o espaço com duas árvores um pouco mais adiante, com uma rede balançando entre elas. Na rede, um senhor dormitava. Certamente, aquele não era o melhor lugar, nem o melhor horário para descansar: às margens de uma rodovia nada tranquila, às oito horas da manhã, quando o fluxo de carros estava intenso. O que fazia ali aquela pessoa?

Junto à moto, outro moço, com uma vara, balançava uma linha repleta de camarões pitu[1]. Olhava-nos e sorria, chapéu derreado na cabeça. A indignação foi inevitável: por que, vendo nossa dificuldade, não se moviam?

Difícil entender a tranquilidade e naturalidade com que não se preocupavam com nossa necessidade. A vida lhes proporcionava outro tom de canto.



Figura 3: Visão frontal da Escola Estadual Graúna.
Fonte: Arquivo da licencianda Bianca Ingredy Nazaré.

O olhar estrangeiro, de quem não conhece rotinas e cotidiano do lugar, não nos permitia a compreensão do que ali acontecia. A aparente desorganização dos elementos espaciais só foi esclarecida com a chegada do diretor da escola, sugerindo como estacionar o ônibus mais adiante. Na frente da escola, não podia. Território conquistado, marca registrada da comunidade quilombola: a venda de pitus para os transeuntes da rodovia. A moto não poderia sair dali, pois era um elemento da paisagem que

[1] Espécie de camarão de água doce, coletado nas proximidades do quilombo Graúna.

identificava que, “hoje, estamos vendendo pitu”. Enquanto um vendia, outro descansava. Depois, a troca de turno. Na hora de saída e de entrada de turno, os vendedores orientavam a travessia e a chegada das crianças. Também conversavam com elas, na confiança criada pelo conhecimento de vizinhos na comunidade. A escola fazia parte do conjunto, garantindo a tradição, modernizada pela moto. A escola imprimiu o respeito ao arranjo espacial, garantindo a manutenção dos vendedores quilombolas.

A escola: primeiro canto ao som de tambor quilombola



Figura 4: Graúna das Mercês.
Fonte: Pires (2008, p. 256)

A escola tem, da graúna, a doçura do canto. Não é aquela doçura melosa de açúcar refinado. É uma doçura cabocla, que vai grudando na gente, como sumo doce de fruta do mato, como cheiro de mato no sol de meio dia, como canto de ave livre, tudo igual ao que ninguém consegue fazer igual. Não é gaiola de graúna: foi arrombada. Do portão aberto, à abertura para a comunidade, a escola deseja-se comunidade.

Diazinho nublado, molhado de chuva, friozinho de vento. No portão de entrada, pano molhado para limpar os pés. Nas paredes, explosão de conversas de sala de aula, domesticadas em painéis para encher os olhos, com saberes julgados importantes como aulas que não acabam logo.

O panóptico arquitetônico (FOUCAULT, 1987) se abre em olhos para uma secretaria, uma cozinha, um sanitário e dois corredores que levam a salas de aula e a outro sanitário. A frente dele é uma abertura vigiada por grades para um pequeno pátio e uma ladeira que se despeja do portão até o outro portão. O centro do panóptico é vazio

para circulação, filas de merenda e, até, para brincadeiras. Bordejando as paredes, algumas mesas e cadeiras tornam o quadrado em refeitório, lugar de conversa, lugar de esperar. Nesse lugar, talvez nem conscientemente pensado ou desvelado pedagogicamente para vigilância (FOUCAULT, 1987; RAIMANN, E. G; RAIMANN, C, 2008), a "quilombice" transgressora se faz notar: é onde as crianças se soltam em risadas e brincadeiras, onde professores e auxiliares de escola se reúnem para conversar. A vigilância pode acontecer, fica fácil de existir, mas quem se importa com isso em Graúna? Nem quem pode vigiar, nem quem parece ser vigiado.

Descrever o lugar é começar a cartografar geografias que pulsam por ali. Tal como a geografia dos pequenos morros, as planuras estendidas e recortadas pelo rio já existiam quando a comunidade Graúna foi instalada. Assim como a metamorfose da paisagem, ao longo do tempo, criou perdas e ganhos na relação sociedade e natureza, o desenho arquitetônico de paredes, quadrados, corredores, portas, janelas também já existia em outras geografias e estratégias (CERTEAU, 1994) quando a escola se assumiu quilombola.

As geografias, recriadas nas relações de uso com essa identidade subjetivada num outro querer ser, são dinâmicas, perpassadas por táticas (CERTEAU, 1994) inventadas, quase sem se saber assim, para criar fissuras na gaiola que poderia prender graúna...

Essas geografias gestadas no que transforma a espacialidade num novo lugar, sobe pelas paredes afirmando que, "para odiar, as pessoas precisam aprender, e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar", na fala autorizada de Nelson Mandela. Geografias vertem um caleidoscópio de cores e de formas nos desenhos de bonecos vestidos com roupinhas de tecido, dizendo que "somos todos coloridos". Espantam na tirinha que ironiza a conversa entre dois meninos sobre sexualidade, que dão vivas porque uma relação não resultou em gravidez, mas em contágio de doença sexualmente transmissível. Brotam de outras aprendizagens desenhadas como ordenação de currículos, mas que disparam outras possibilidades.



Figura 5: Banner exposto na entrada da escola no ano de 2015.
Fonte: arquivo das autoras.

É nessa escola que trabalham personagens como Dona Felicidade[2], cozinheira risonha, que oferece café e um canto marcado de ginga. Ela conta como a escola é importante em sua vida e na vida das crianças. Derrama a história do povo que se envergonhava de ser negro e ser de Graúna, dizendo que, hoje, já não é mais assim, que as moças adoram desfilar em festas do município como representantes da comunidade, que os meninos gostam de ir à escola no sábado para aulas de capoeira: "[...] As crianças eram marcadas como aquelas que jogavam futebol nos campos de pelada com as sandálias de borracha enfiadas nos pulsos para não perdê-las e nem quebrá-las, únicos calçados que usavam". (Dona Felicidade, entrevista concedida em 10 de junho de 2015).

Ao seu canto, juntou-se a voz de Dona Quimera, auxiliar de serviços gerais, frequentemente rodeada por crianças, cuidadosa no "deixar limpa e cheirosa" a escola. A recepção calorosa, o cuidado ao preparar o lanche, e as explicações da entrada da escola... A moto, a rede, a venda do pitu, o estacionar do ônibus... As características se entrelaçavam num movimento meio frenético, aguçado pelo querer saber e pelo querer mostrar o que era a escola.

O espaço foi desvelado pelo diretor, que, nessa escola, é o "OR": diretOR, professOR, coordenadOR, supervisOR, orientadOR. Diversificar e concentrar essas

[2] Serão usados nomes fictícios para as personagens que encenam a vida na escola.

atividades parece ser um grande desafio. Mas, também, é simples. O diretOR, como assim será chamado ao longo desse texto, tem uma fronte limpa de rugas de franzir sobrancelhas. É direto, é um senhOR DiretOR. Acrescentar a todo o conjunto *espaçotemporal* da escola e da comunidade um olhar diferenciado às múltiplas especificidades locais, aos desejos e embates com o mundo em torno, contudo, é complexo. Porém aquele diretor tem mais um "OR" em seu currículo: é historiadOR. É possível afirmar que sua formação interferiu, e muito, no olhar cuidadoso sobre uma comunidade que, em princípio, sequer enxergava sua identidade:

> [...] A comunidade de Graúna tem um diferencial em relação a outras no norte do estado e em outras comunidades do ES, pois nesses há um histórico de resistência, enquanto em Graúna há a presunção da ancestralidade negra, a história comum a todos (antiga fazendo com mais de 120 escravos). Era uma fazenda do Barão de Itapemirim que doou uma faixa de terra para cinco famílias de ex-escravos que são o tronco familiar do atual quilombo. Tudo está registrado em cartório. Há um histórico de que a usina Paineiras se apropriou de forma ilícita de suas terras, que iam até o rio. A usina foi tomando... não há características de lutar pelo território, pois receberam tudo. Não houve necessidade de buscar ajuda do INCRA, pois essas terras sempre foram deles. [...] (DiretOR, entrevista, 23/7/2015)

O espanto foi a informação de que se tratava de uma história nascida da violência da escravidão, sem contornos de luta no contexto *espaçotemporal* mais recente. Parecia-nos que a versão do negro abençoado por suas boas ações, no ganho de um lugar para si, assemelhava-se ao indígena bondoso, ou, mais ainda, ao mito dos contos encantados, onde o bem é recompensado para um final de viveram felizes para sempre. Como essa comunidade era quilombola sem resistência?

Entendemos resistência tal como Ferraço e Carvalho (2008, p. 7, grifos no original): "[...] não apenas *oposição*, mas, sobretudo, *desconstrução*, *transgressão, burla* e *táticas* produzidas nas redes cotidianas, em relação ao que está posto como norma, como determinação, como modelo".

Como a comunidade de Graúna teceu suas redes cotidianas de vivência, desde os tempos da doação até os dias atuais, sem resistências? Quais seriam as burlas usadas para permanecer à margem do processo de urbanização, para conviver com o avanço da expansão urbana que lhe invadiu as franjas de campos e lhe roubou nacos de terra? De que táticas lançou mão para suportar o pejorativo da negritude e da pobreza? Que desconstruções efetivou em sua própria identidade para conviver com o outro em escolas? Como a escola da comunidade se situou nessa história?

Ao assumir sua função em uma escola reconhecida como regular, sem diferencial, o nosso diretOR soube da certificação que a Fundação Cultural Palmares

emitiu para a comunidade. Começou a lutar pela permanência da certificação, já que, naqueles anos de sua chegada, pensava-se que a comunidade poderia perdê-la.

Depois, mesmo sabendo da permanência incondicional dessa certificação, os seus questionamentos permaneceram: como podem ser quilombolas? Quais características culturais possuem para que sejam assim identificados? A própria comunidade não se reconhecia como quilombola:

> [...] a gente não via as manifestações, a gente não via a cultura, e a comunidade em si não se identificava, não aceitava [...]a primeira vez que pintei o muro da escola aqui, escrito '**somos quilombolas'**, pintei umas negras com umas panelas na cabeça, umas mulheres vieram aqui perguntar o que aquelas pinturas estavam fazendo no muro. Nós não somos quilombolas!!! Eles achavam que aquilo era uma agressão a eles, ser quilombola[...]. (DiretOR, entrevista concedida em 23/7/ 2015, grifo nosso)

A perversidade da criação da identidade pejorativa reboava pelos cantos de Graúna: ser quilombola era aceitar ser negro como a graúna que emprestara o nome ao lugar. Ser negro era ser menos na municipalidade desejosa de ser como os turistas que recebe como região litorânea. Ser negro localizava o sujeito na periferia, onde, antes, ficaram historicamente esquecidos ex-escravos e seus descendentes, vendendo pitu e praticando agricultura de subsistência. "Você mora onde?" era pergunta temida e boicotada. O panóptico do lugar agia, deslocando a vigilância da hegemonia para a periferia: o centro para o foco era a borda.

Hoje, a escola e a comunidade se assumem quilombolas. Não é uma "quilombice" folclórica artesanalmente construída. Colocar inhame na merenda é uma escolha nutricional que explora a disponibilidade de encontrar tal alimento na região para resgatar a tradição dos ancestrais. Cantar o louvor, na igreja evangélica, ao som da batida do tambor é usar o que se tem, o que se gosta e o que se sabe. Destacar a dança afro num encontro da escola é desfrutar de alegria impregnada de passado. Ler literatura infantil que tem princesas negras como protagonistas é uma escolha intencional. Fazer o cartaz de aniversariantes com um menino negro que ganha uma bola é retratar-se.

O tambor tem um toque que chama e inflama. Com o tambor, ensina-se, em Graúna, que macumba não é malefício. E o mesmo toque e o mesmo canto entoado pelos antigos negros da comunidade ainda ressoam pelo tempo e trazem a certeza de que o som não suja a religiosidade, pois é semelhante: só muda pelo (en)canto.

Do canto prescrito do plano de ensino para a criança escolar: do canto da graúna e do voo para fora da gaiola escolar.



Figura 6: "Queremos o poder" (Charge de Henfil)
Fonte: Moser (2015).

As características dessa escola muito chamaram nossa atenção, aguçada pelo relato de um membro da comunidade:

> Com 39 anos, cheguei na escola, e a maior parte da história que li quando estudei tinha palavra "escravo". Eu tinha que ler lá "sou desescravo". Que que o diretOR trouxe para cá, quando ele veio? "Afrodescendente". [...] Eu acho que muda um pouco essa passagem [...] Antes [há quatro anos], a gente tinha maior vergonha de ser comunidade quilombola. Aí ele fez uma apresentação lá no Washington, e fez brilhar os olhos, em mim, como comunidade. Levou para lá, para aquela escola, a beleza de ser um povo afrodescendente. Apresentou a beleza que tem. Apresentar que nós tínhamos valor. [...] trouxe os evangélicos, e hoje o filho do pastor se apresenta, ele não é cobrado, filhos de outras religiões mais rigorosas se apresentam. Uma coisa incrível, a gente vê, a comunidade percebe... vê o filho do evangélico se apresentando, o filho do pastor indo a Vitória apresentar o Maculelê que antes diziam ser macumbalelê. A própria gente que vivia essa afro descendência julgava aquilo como sendo macumba. E o apresentou para a gente... E se for macumba? É uma religião. Ele trouxe para a gente uma coisa linda, que a criança hoje tem orgulho de apresentar [...]. (Badhabadha, entrevista concedida em 10/6/2015).

Nessa fala, a descoberta de si, como sujeito de comunidade, aflora. A autoestima ganha amparo do saber escolar, legitimado como poder. Entendendo que o homem é um ser histórico e social e que se constrói como sujeito nas relações dialéticas com o mundo, mediadas pela linguagem, Bakhtin (1988) embrenhou-se em nossas reflexões, fazendo-nos entender a importância das relações sociais estabelecidas entre diretor, professores, alunos e comunidade para a construção de uma *comunidadescola*, conceito que passou a ser pensado e considerado por nós após o encontro que tivemos: universidade, escola e comunidade.

Na conversa com os sujeitos da escola, trazemos Paro (2010) para reflexão. É que a escola nos apresentava, em seu currículo vivido (FERRAÇO, 2008, 2011), um caminho inverso àquele usual em outras circunstâncias escolares, conforme descrito por Paro (2010) em seus estudos. O autor afirma que, apesar de o artigo 2º da Lei 9.394/1996 proclamar como objetivo da educação o desenvolvimento pleno do educando e sua preparação para a prática da cidadania e qualificação para o trabalho, a realidade escolar expressa um outro cenário, no qual

> [...] vigora nos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais uma concepção estreita de educação, disseminada nosenso comum, de que o papel único da escola fundamental é a passagem de conhecimentos e informações às novas gerações. (PARO, 2010, p. 771).

As ações na direção do "desenvolvimento pleno do educando", normalmente restritas à transmissão de conhecimentos, usando como veículo as disciplinas escolares, não se encaixavam no que vive curricularmente a escola de Graúna com suas crianças. Sabíamos que a escola de Graúna tenta efetivar,

> [...] à luz de uma concepção radicalmente democrática de mundo, (admite-se) que os homens nascem igualmente com o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação – meio de formá-lo como humano-histórico – não pode se restringir aos conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno. (PARO, 2010, p. 771).

À dimensão histórica, acrescentamos a espacialidade geográfica, pois entendemos que, ao longo do processo histórico, o espaço vai se construindo como um espaço social. Isso também nos constrói como humanos, pois nós, pessoas, não apenas estamos sobre o espaço, transitando por ele. Nós vivemos o espaço, com a espacialidade das relações sociais, com a temporalidade dos eventos de nossas vidas, no contato com os outros, e é nisso que nos constituímos como humanos. Por isso, tanta diversidade, tanta multiplicidade, tantas similaridades e tantas diferenças entre pessoas, grupos sociais, sociedades.

No corre-corre da explosão do recreio, os meninos nos olhavam com curiosidade fugidia. Buscávamos diálogo, e ele acontecia em fragmentos:

> [...] Nossa, vocês estão todos de cabeça raspada, parecendo jogadores de futebol. (Professora da universidade).

> Não, não é por que é parecido com jogador de futebol, é por que a gente daqui gosta. É aquela questão da imagem nossa [...]. (Menino Folguedo).

As crianças são tímidas, mas não desdenham perguntas, exploram sua curiosidade com suas próprias questões e perscrutam o que querem saber.

Em suas escolhas, nota-se um protagonismo que arrisca um modelo definido de querer ser, assumido como local, embora se saiba orientado pela apresentação midiática globalizada. Os cabelos são aparados, mas têm topetes e desenhos feitos na nuca e nas laterais. Os meninos riem, e os professores dizem que, até há pouco tempo, os cabelos eram indefinidos, apenas cortados baixinho, e não eram motivo de conversas e escolhas. Os cantinhos de beleza das salas de aula são também frequentados pelos meninos. As meninas usam laços, enfeites, tranças e cachinhos. Não há um extremo de modelos afro, são apenas escolhas pessoais.

Assim como no cartaz "Somos Coloridos", bonecos desenhados em quadrinhos, em outros cartazes e murais repetem a simplicidade das crianças, ainda que com jeito de festa colorida. Notou-se que as crianças não apresentam brincadeiras que se distinguem de outras crianças, são brincadeiras comuns, de crianças de periferia urbana: pique alto, pique esconde... Nada que sugira uma caracterização de crianças quilombola estereotipada como em fotos de livros, de propagandas de programas. Isso foi notório e cheio de provocações: o índio tem que usar tanga? As crianças precisam estar com sua imagem ligada à sua negritude? Nas conversas com as crianças, isso não veio à tona.

Como afirmam Lopes e Vasconcellos (2005), toda criança cresce em algum lugar, onde constrói sua subjetividade a partir de suas interações sociais, simbólicas e culturais com seus pares. Assim, as crianças viviam sua cotidianidade escolar, traçando suas vivências, nas interações experimentadas, sem se sentirem afetadas por nossas interrogações, cuidadosamente registradas.

Ferraço e Carvalho (2012) destacam a importância das narrativas e das conversas que relacionam vivências e experiências, pois estas imprimem àquelas a potência para juntar pensamentos e ações plurais para realização de projetos coletivos. Em nossos encontros com Graúna, constatamos as redes de conversações que estruturam um currículo vivido pelas crianças com a equipe pedagógica escolar na tessitura do projeto quilombola em processo educacional para uma *comunidadescola* ainda não convencida intensamente de seu poder no protagonismo de construção de futuro.

Houve um afogamento da comunidade pelo urbano em expansão. Como a cultura quilombola não se fazia identificada nos modos de vida da comunidade, a criança não tinha, em seu cotidiano familiar, a influência dela. A presença de sua

ancestralidade só era lembrada na e pela escola. Isso possivelmente interferiu no cotidiano das crianças. Mas o processo de desenvolvimento da *comunidadescola* tem acelerado um outro modo de (vi)ver a vida comunitária em Graúna, mesmo que a professora ainda, intimidada, se questione:

> Realmente, em quatro anos, seria de estranhar que isso tivesse mudado radicalmente, a ponto de essas crianças se reconhecerem como quilombolas. Eu acho que elas estão começando a amar isso, mas elas não sabem muito bem... Aí, a gente se pergunta: e em casa? Como que é isso*?* (Professora Bem-Querer, entrevista concedida em 24/7/2015).

O diretor relata que o medo de perder a certificação, fez com a escola buscasse a estratégia de desenvolvimento de projetos pedagógicos, destacando-se o projeto Consciência Negra, em 2012. Com esse projeto, a equipe escolar formulou pequenas exposições de trabalhos, a apresentação de danças – como maculelê – e as rodas de capoeira como parte de estudos curriculares. Mesmo com a ausência de um currículo específico e autorizado legalmente para o trabalho, foram experimentando pequenas transgressões adaptando temas relacionados aos conteúdos programáticos:

> O que mudou no currículo? É o mesmo! O que conseguimos foi aprovar a disciplina arte e cultura quilombola. Não deu tempo de mudar para Educação física e etnojogo, sequer mudamos Ensino Religioso para Diversidades. Não houve tempo para isso. O currículo é padronizado. O que a gente faz? Insere a literatura Afro, história e Geografia do Espírito Santo e, aí, trabalha o africano. O currículo não especifica, ele é comum. A gente insere no plano de ensino anual essas temáticas: 70% é do currículo básico comum, da proposta curricular estadual e 30% é da escola. Usamos para inserir nossas particularidades. O segundo semestre é todo "A cor da Cultura". Acabamos chegando a 50%. A gente faz por conta própria. (DiretOR, entrevista concedida em 24/7/2015).

Nos planos de ensino de Geografia, os tópicos usuais da proposta curricular estadual ganham especificidades na escala espacial local, entrelaçando-se com as questões afrodescendentes e indígenas, como preconizam as Leis Federais 10.639/03 e a 11.645/08, mas ganhando tons quilombolas:

> [...] durante a semana de diagnóstico da realidade das turmas, pegamos o CBC (currículo Básico Comum) e o livro didático recebido. Selecionamos habilidades e competências de acordo com os conteúdos escolhidos para atender aos interesses e às demandas dos alunos. Trabalhamos com isso. A gente faz nosso currículo... que não é mesmo, igualzinho ao do plano. Aquele é o ideal. O trabalhado é o real. (DiretOR, entrevista concedida em 23/7/2015).

Os registros são feitos no plano como documento, mas sua aplicação depende diretamente dos docentes envolvidos, em transgressões que fortalecem a cultura quilombola ou a fragilizam pela mecanização ou reprodução do currículo prescrito.

Ainda assim, há que se entender que não se contrapõem currículos prescritos oficiais e currículos tecidos em narrativas, negociações e práticas, senão que se entretecem (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). Acrescentaremos, na ousadia, que se soma a tal urdidura o currículo vivenciado na conjunção de esforços de aprender da comunidade com a escola, possível amálgama no conceito *comunidadescola*.

Em 2013, os professores e funcionários da escola participaram de uma formação denominada a "Cor da cultura"[3]. A partir de então, o trabalho foi maior, porque deveriam atingir também a comunidade lá fora. A partir da "Cor da cultura", outras estratégias surgiram. Em Educação Física, iniciou-se a prática de etnojogos, pesquisando o que havia como prática na comunidade e inserindo jogos comuns a outros grupos quilombolas. Além disso, iniciou-se a organização de acervo de livros sobre a cultura negra, com contação de histórias e as rodas de leituras. Elaboraram um Festival de literatura com as crianças, que escreveram também suas histórias.



Figura 7: Banner expondo o Projeto a Cor da Cultura em 2014, na ação Festival de Literatura Afrobrasileira, 2015.
Fonte: Arquivo da Bolsista PIBID/CAPES Lorrainy Jardim.

[3] Trata-se de um projeto promovido em parceria pela Petrobras, Canal Futura, Centro de Informação e Documentação do artista Negro, TV Globo e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Trabalha com a valorização da cultura afro-brasileira, realizando ações culturais coletivas e produção de recursos audiovisuais.

As geografias infantis de Graúna não são compostas por mapas coloridos, sequer por definições decoradas. As crianças dizem de geografias em histórias de suas correrias pelo campo de futebol, no qual a bola fica escondida junto a trave do gol ("...e ninguém pega, professora. Aqui é Graúna."). Falam de brincadeiras de casinha e de bonecas, sem referência a marcas ou à relação com inovações tecnológicas. São inocentes relatos de brincadeiras em que imitam mães e professoras. Seus passeios mapeiam o trajeto casa e campo de futebol ("é perto, um tempinho só..."), a pracinha ("...dá pra brincar com a academia de velhos...") e a escola, não apenas lugar de estudo, mas de passeio também. Gostam de aulas de capoeira e de danças ("...a que bate pau ..."). São essas as escalas por onde suas asas podem levá-los por enquanto. O canto? Fica por conta de *raps*, músicas religiosas e cirandas de rodas. São crianças de Graúna.

Há uma proposta que motiva toda a equipe, mas que ainda não se concretizou: a pesquisa da história da comunidade com as pessoas mais vividas. Todo início de ano, é elaborado um plano de ação. A continuidade do trabalho é garantida pela inter-relação de projetos que vão sendo substituídos uns pelos outros, mas sempre na direção de garantir, problematizar e consolidar a questão quilombola.

À fragilidade da formação docente, soma-se a fragilidade de disponibilidade de materiais bibliográficos sobre a temática quilombola. A expansão dos meios de comunicação e informação, bem como a intensificação de pesquisas socializadas em redes virtuais são um ponto de apoio para professoras. Contudo os salários minguados os colocam para correr de uma escola para outra (não quilombola para agravar a situação), minando-lhes o tempo e as forças para estudos, pesquisas e proposições pedagógicas. A equipe escolar, em especial o diretOR, que assume o papel de pedagogo (não há esse profissional disponível em todos os turnos), ressente-se do desejo esvaziado pela complexidade da relação tempo e condição de trabalho. Entendem a necessidade de discutir planos de ação mais intensamente, mas reconhecem as limitações que lhes são impostas por não terem tempo integral na escola e por lhes faltar mais apoio na formação docente continuada.

Ainda assim, as professoras têm mais recursos didáticos na escola do que em outras, como elas mesmas reconhecem. A escola tem uma copiadora e não cobra do professor a elaboração de cópias de material para aulas ou para estudo. Há um armário cheio de materiais – livros, fantoches, mapas, globos, entre outros instrumentos – que o diretOR empresta e anota para saber com quem está o material até o final de ano, quando devem devolver. Há, ainda, diversos tipos de papéis, plásticos, colas, tintas, pincéis, um arsenal de materiais para elaboração de recursos didáticos. Os esforços para

superação são visíveis nas compras de materiais com todo e qualquer investimento disponibilizado para a escola.

A escola tem uma ligação estreita com projetos e programas governamentais que tratam de diversidades étnicas, em especial aqueles que acolhem comunidades quilombolas, buscando resgatar ou reforçar a ancestralidade cultural africana. A busca da identidade comunitária quilombola puxa o fio com que tentam coser o que ensinam e o que as crianças querem aprender. Contudo há uma vacância entre os conhecimentos considerados importantes por professores e a urgência infantil de correr lá fora, com sandálias nos pulsos, vento no corpo, sol no rosto, notada em olhares perdidos e cabeças arriadas à espreita do sinal. Quando saem da sala, as crianças se esparramam no quadrado panóptico, sobem a rampa correndo e voltam em enxames. A escola é mais querida quando estão libertas da gaiola das aulas do que quando presas nas tentativas de aprender... O que fazer? São interrogações que pulam o muro e fogem.

Muitas vezes, é dos projetos ou programas que vem o financiamento para a manutenção da estrutura física, para compra de equipamentos, para aquisição de materiais didáticos. As reformas maiores são feitas pela Secretaria de Estado da Educação. O registro quilombola não garantiu, até pouco tempo atrás, nenhuma atenção especial por parte da Secretaria de Educação, que só "descobriu" a especificidade da escola a partir de um evento promovido por ela mesma: trata-se da única escola estadual quilombola. Por ser uma escola do ensino fundamental para anos iniciais, há o risco de tornar-se municipal, e isto a comunidade não deseja, pois entende que a administração local pode mudar a equipe e intervir nos seus planos como *comunidadeescola*. Então, perder-se-ão esforços de se encontrarem como a si mesmos. E os professores temem que percam a emancipação social pela qual tanto lutaram.

Destarte, vale a pena chamar à fala Oliveira (2008), que afirma:

> Isso significa que, se desejamos trabalhar por e para reconhecer as experiências de emancipação social, precisamos associá-las à crítica e à possível formulação de novas premissas epistemológicas que incorporem a validade e a legitimidade de diferentes saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a hierarquização hoje dominante entre uns e outros e viabilizando processos interativos entre os diferentes que não os tornem desiguais. (OLIVEIRA, 2008, p. 68).

A gente quilombola e o sobrevoo curricular da comunidade

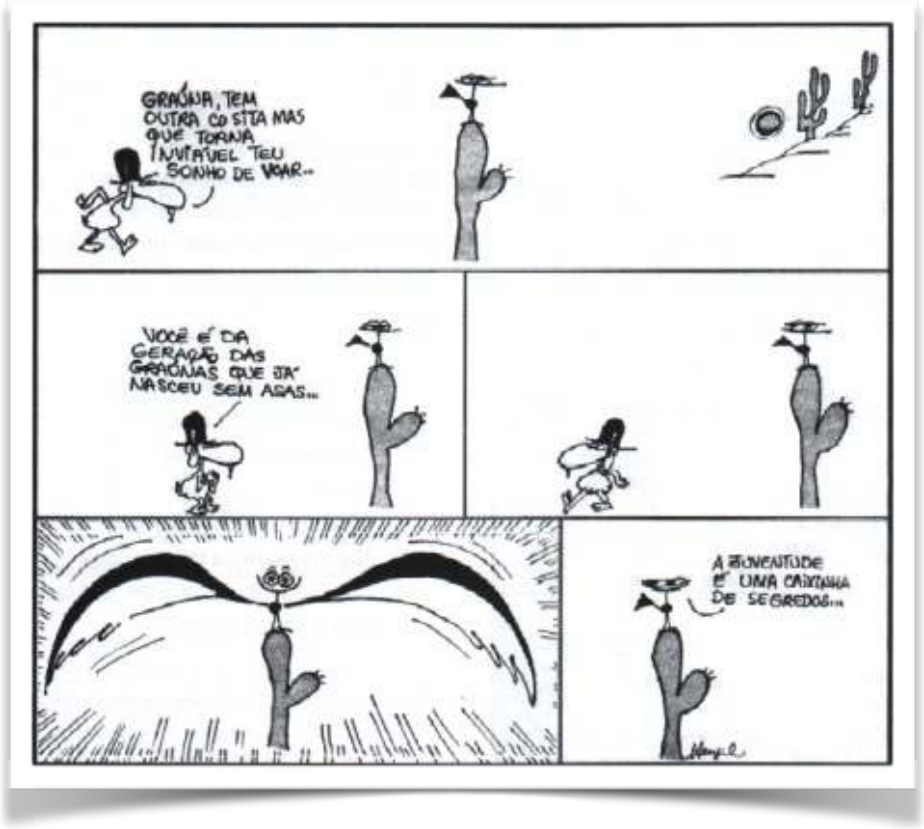


Figura 8: "A juventude é uma caixinha de segredos" (Charge de Henfil).
Fonte: Henfil (1997).

Neste dia, chegamos à escola, e o DiretOR nos convidou a conhecer o "além muros" da instituição. Saímos em seu carro. A estradinha era feita de curvas, subidas e descidas asfaltadas recentemente.

Todas as pessoas olhavam e cumprimentavam. O DiretOR dava uma paradinha e anunciava: "Estou com professoras da universidade. Vieram conhecer Graúna".

Recebíamos olhares curiosos, entre "boas tardes" cerimoniosos. A geografia do lugar mostrou-nos o arranjo centenário da posse territorial. Os quintais, com árvores frutíferas altaneiras, tinham uma composição de casa dos mais velhos e casas de descendentes, numa espécie de espiral em torno da casa principal ou deixando-a, estrategicamente, defendida. Eram casas simples, telhados modestos, um chiqueirinho ou pequeno galinheiro, cachorros latindo sempre.

Num topo, descortinou-se a planura para o rio, bem lá longe, e as vargens de uso coletivo. O DiretOR mostrou-nos alguns nichos de mansões que já se instalam pelo

baixo preço das terras e o que foi perdido do território doado para a usina de açúcar. No retorno, apresentou-nos um dos senhores mais velhos da comunidade, na casa humilde e irrepreensivelmente limpa. A camisa e a calça de algodão branco pareciam ter saído de algum baú do passado. A pose serena e a impressionante majestade no rosto negro, sem rugas, onde olhos brilhantes nos assinalavam o saber de quem já viu muito nesse mundo, deixou-nos a desejar a volta, um dia, para uma prosa longa sobre graúnas que cantavam em tocos de cerca e de asas que batiam mais do que voavam...

Voltamos observando o jogo de pelada no terreiro de chão batido, as plantações miúdas de mandioca e de milho, árvores pendendo cacholas de urucum. Dessa forma, fomos relembrando que o espaço geográfico não pode ser compreendido fora das interações sociais, visto que eles não são construídos em vácuos de espaços e tempos e o corpo não é uma mera estrutura constituída biologicamente, que se coloca aleatoriamente na superfície terrestre (FRIGÉRIO, 2013).

A maioria dos homens adultos trabalha numa olaria próxima ao quilombo ou na lavoura de cana da usina. As mulheres, quando trabalham fora de casa, são empregadas domésticas. A escola acaba sendo o lugar onde a comunidade vai: para reuniões, para telefonar, para olhar as crianças, para conversar sobre o lugar. A relação entre escola e comunidade é tão estreita que concretiza a extensão entre si: escola e comunidade dialogam e se constroem.

Há, na escola, alguns grupos de danças permanentes. No início, eram apenas da escola, mas depois foram abertos para a comunidade. Como a instituição participa do programa "Escola Aberta"[4], o diretor escolheu a capoeira para fortalecer a identidade da comunidade. Participam desses grupos de danças alguns alunos jovens, incluindo adolescentes de outras escolas, visto que a escola Graúna trabalha apenas com as séries iniciais. O final de semana é o céu de voo para as crianças, uma parcela expressiva de um currículo mais que vivido – amado!

Com esse trabalho, a escola foi se tornando um ponto de encontro para a comunidade. O currículo vivido na escola reverbera no seu entorno, como visto no caso do território dos vendedores de pitu. Há, ainda, a colocação do único aparelho telefônico público no pátio da escola. A figura do diretOR é um forte elo entre escola e comunidade, servindo como conselheiro para as famílias e alunos.

[4] A proposta do Programa Escola Aberta visa a fortalecer a convivência comunitária, evidenciar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, além de contribuir para valorizar o território e os sentimentos de identidade e pertencimento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16738&Itemid=811> Acesso em: 25 jul. 2015.

Badhabadha é outra figura importante da comunidade: treina os meninos no futebol no seu projeto quilombão. Descobriu-se com a escola, onde não estudou, como quilombola. Viaja, participa de encontros em outras comunidades e se preocupa com as crianças e os jovens do lugar: "[...] a criança dentro da escola, constrói sua identidade, mas aí cresce um bocado e vai para o Washington[5], e aprende o que é ser urbano e vai esquecer a horta" (Badhabadha, entrevista concedida em 10/6/2015).

A criança chega à escola aos 6 anos de idade. Já passou sua primeira infância sem a construção da identidade quilombola, pois os pais dessa geração ainda não aprenderam a amar sua ancestralidade afrodescendente. Em suas manifestações, apresentadas no brincar com outras crianças, isso não aparece. A criança que chega à escola está em fase da formação das espacialidades. Como as crianças constroem suas culturas no contato com seus pares, conforme Borba (2006, 2008), corre-se o risco de novas gerações se formarem sem assumirem a identidade quilombola, que é a marca do passado vivo no presente.

Como manter viva a *comunidadescola*?

Acreditando que voos e cantos não precisam ser ensinados, e sim encorajados, esse canto, provisoriamente final, junta reflexões que são espantos, são questões que se escondem nas dobras dos currículos vividos pelos sujeitos da escola Graúna e que nos arrastam para lá, novas graúnas pensativas de voos que podem não acontecer se o canto não for bom para animar possibilidades.

Graúna é uma comunidade quilombola legalizada como tal. Sua legalização foi um acontecimento derivado de um desejo externo à comunidade, como consta nos registros da escola. Um secretário municipal entendeu que o registro poderia fazer o município usufruir de verbas e, por isso, cuidou dele. O título quilombola, portanto, não é fruto de resistência. É registro de doação de terras e de ancestralidade afrodescendente (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002). Graúna é um caso peculiar. Talvez, pudesse surgir daí uma nova caracterização de quilombola, de quilombo. As marcas estão impressas na história vivida por ancestrais e estão marcadas no arranjo territorial. Cabe à *comunidadescola* fazê-las continuar emergindo.

Talvez a *comunidadescola* possa potencializar o que tem feito nos projetos que desenvolve. Ouvir mais velhos e ouvir crianças. Na roda de narrativas e conversações (FERRAÇO; CARVALHO, 2012) personalizar Graúna. Ser quilombola não precisa ser modelo global. Vale mais o fio de canto do DiretOR:

[5] Escola pública estadual localizada na sede do município de Itapemirim, para onde são encaminhados os jovens de Graúna a fim de cursarem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

> [...] a gente tem medo, quando a gente pensa nessas culturas minoritárias, subjugadas, é que alguém descubra Graúna e crie nela aquele estereótipo afrodescendente [...]. Se a gente não tiver cuidado, isso pode fazer dessas crianças e desse povo alguma coisa folclórica para venda da imagem, do artesanato, da escola-teatro, contas e artes feitas de plástico e barro arrancado do chão herdado. [...] que se mantenha normal, garantindo seus direitos, sua identidade e seu viver, mas de uma maneira do século XXI, pertinho de Marataízes, cidade turística e pequena do Espírito Santo. Se essa comunidade sofreu e sofre uma favelização histórica, com um empobrecimento perverso por não ser rural, nem urbana, a pista possível é trazer esse sujeito quilombola para o século XXI, no espaço em que vive, aprendendo a amar seu jeito, sua história, para criar um futuro. Que não tenha de vender uma imagem estereotipada, caracterizada daquilo que seria o passado. E esse é um fio tênue, porque como você distingue a comunidade quilombola hoje? É, eu penso que, talvez, ser um quilombola hoje, em Graúna, seja viver um sentido de comunidade, um tipo de vida em que se respeite e que se busque ser respeitado. Respeitar o meio ambiente e o outro, se protegendo... se autoprotegendo. E mantendo traços da cultura dentro de uma adequação à vida comum, cotidiana, e não como uma imagem. Graúna não é uma venda de imagem quilombola...

Referências Bibliográficas

ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, R. Gaiolas ou asas. In: **Contadores de Histórias. Histórias em português**. Disponível em: <https://contadoresdestorias.wordpress.com/2012 /02/19/ gaiolas-e-asas-rubem-alves/> (poema inicial). Acesso em: 15 jul. 2015.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BORBA, A. M. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos.** Caxambu: ANPED, 2006.

_____. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. de. **Reflexões sobre infância e Cultura**. Niterói: EDUFF, 2008.

FERRAÇO, C. E; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. In: **Revista e-curriculum**, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 8, n. 2, PUC-SP, ago. 2012. p. 1-7. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10985> Acesso em: 24 ago. 2015.

_____. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008. p. 4-13.

FERRAÇO, C. E. **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro, Rovelle, 2011.

_____. Currículos e conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008. p. 101-124.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGÉRIO, R. C. Mundo-Rua: conceito fotografado por crianças. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. v. 3, n. 6, jul./dez., 2013. p. 25-46.

HENFIL. **Fradim**. Rio de Janeiro: Ed. Codecri, 1997.

LOPES, J. J. M; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa.** Juiz de Fora: FEME, 2005.

MOSER, S. **E, afinal, o que diria Henfil sobre tudo isso?** Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/e-afinal-o-que-diria-henfil-sobre-tudo-isso-ejy9lw2y5ja62s8101shufpzi>. Acesso em: 15 jul. 2015.

OLIVEIRA, I. B. Estudos do cotidiano, educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-106.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. In: **Educação e Pesquisa**. v. 36, n. 6, set./dez., 2010. p. 763-778.

PIRES, M. C. F. P. Graúna: um canto feminino de autocrítica na caatinga. In: **Revista de História**, n. 158, São Paulo, 2008/1. p. 247-275.

PORTAL NING. **Cartas da Mãe – Henfil**. Disponível em: <http://blogln.ning.com/profiles/blogs/cartas-m-e-henfil>. 2014.

RAIMANN, E. G.; RAIMANN, C. Arquitetura e espaço escolar na produção de subjetividades. In: **Intinerarius**, v.11, n.5, jul./dez., 2008. p. 1-14.

SCHMITT, A; TURATTI, M. C. M; CARVALHO, M. C. P. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. In: **Revista Ambiente e sociedade,** ano V, n. 10, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ asoc/ n10/16889>. Acesso em: 19 jul. 2015.

Recebido em 27 de outubro de 2015.

Aceito para publicação em 11 de fevereiro de 2016.