



# Formação de professoras(es) e lideranças quilombolas

Noelia da Silva Miranda de Araújo  
Patrícia Gomes Rufino de Andrade

encontrografia



# Formação de professoras(es) e lideranças quilombolas

Noélia da Silva Miranda de Araújo  
Patrícia Gomes Rufino de Andrade

encontrografia

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

**Editor científico**

Décio Nascimento Guimarães

**Editora adjunta**

Tassiane Ribeiro

**Coordenadoria técnica**

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

**Direção de arte**

Carolina Caldas

**Design**

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

**Foto de capa**

Nadini Mádhava

**Assistente de revisão**

Leticia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Araújo, Noelia da Silva Miranda de  
Formação de professoras(es) e lideranças  
quilombolas / Noelia da Silva Miranda de Araújo,  
Patrícia Gomes Rufino de Andrade. -- 1. ed. --  
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora,  
2022.

ISBN 978-65-88977-88-0

1. Educação 2. Práticas educacionais 3.  
Professores - Formação profissional 4. Quilombolas -  
Educação

I. Andrade, Patrícia Gomes Rufino de. II. Título.

22-121679

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-88977-88-0

**encontrografia**

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.  
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ  
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746  
www.encontrografia.com  
editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



Às mulheres quilombolas guerreiras do Sapê do Norte, às de ontem e às de hoje, de Zacimba às miúdas e todas as próximas gerações de guerreiras.

# Agradecimentos

A todas as professoras e professores participantes desta pesquisa, às professoras e lideranças quilombolas que tanto nos ensinaram neste percurso da pesquisa. Agradecemos ainda ao corpo docente do PPGMPE - Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por proporcionar um mestrado de qualidade impregnado de sentidos.

# Sumário

Agradecimentos .....	8
Prefácio.....	11
Das encruzilhadas de encontros e encantamentos na formação de professores(as) quilombolas no Sapê do Norte .....	11
Apresentação.....	14
Introdução .....	15
Apresentando a pesquisa .....	15
1 O território da pesquisa: Sapê do Norte, Conceição da Barra, ES .....	20
1.1 As(os) participantes desta pesquisa: quem são? De onde vieram? .....	24
1.2 Dados da educação de Conceição da Barra, ES .....	26
1.3 Dados da intervenção social da pesquisa .....	28
1.4 Entrelaçando teóricos e contextualizando o histórico da população negra no Brasil.....	32
1.4.1 Contextualização histórica e outras provocações: das leis de negações de direitos do povo negro às políticas afirmativas da atualidade brasileira.....	43
1.4.2 As barreiras em formas de leis e teorias racistas: negações históricas à população negra .....	47
1.4.3 Políticas afirmativas: abrindo caminhos.....	61

<b>2 A pesquisa-ação na formação de professoras(es) e lideranças quilombolas</b> .....	72
2.1 A pesquisa-ação como construção coletiva .....	72
<b>3 Dialogando com os dados da pesquisa: formação de professoras(es) quilombolas e a luta antirracista</b> .....	85
3.1 O que dizem as(os) professoras(es) e lideranças quilombolas?.....	85
3.2 O produto da pesquisa: narrativas e práticas antirracistas na educação quilombola .....	104
<b>4 Considerações e outros diálogos possíveis</b> .....	140
<b>Referências</b> .....	150
<b>APÊNDICE A</b> .....	162
Carta de propostas dos grupos de jongos e caxambus do Espírito Santo para a salvaguarda de seu patrimônio cultural.....	162
<b>Sobre as autoras</b> .....	167

# Prefácio

## **Das encruzilhadas de encontros e encantamentos na formação de professores(as) quilombolas no Sapê do Norte**

“Mundo grande, terra alheia,  
Por mais depressa que eu ande,  
Mais devagar eu chego na minha aldeia.”  
(Ponto de Caboclaria)

Dou início a este prefácio com os versos de um ponto de caboclaria, que me remete à Noelia Miranda, pesquisadora Afro-Pataxó. Só quem ginga nas encruzilhadas de encantamento dessas duas ancestralidades, poderia construir uma pesquisa como o livro *Formação de professores(as) e lideranças quilombolas em Conceição da Barra, ES*, transitando devagar e altiva entre suas aldeias Pataxó e a aldeias/quilombos do Sapê do Norte. Um livro composto de miudezas, com vozes que agigantam o trabalho de pesquisa, tecendo experiências antirracistas com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que se tornam processos de aquilombamento no município de Conceição da Barra, ES.

Prefaciando o livro *Formação de professores(as) e lideranças quilombolas em Conceição da Barra, ES*, é mergulhar com Noelia Miranda e Patrícia Rufino

em experiências curriculares de formação de professores(as) em meio a afetos, sabores e luta. Em tempos de políticas curriculares de formação de professores(as) cada vez mais padronizadas, as autoras nos apresentam uma experiência forjada no contexto da prática, num itinerário de se construir/tornar pesquisadora stricto sensu, encharcado de vivências, onde as professoras quilombolas também são pesquisadoras e autoras.

A pesquisa que o livro apresenta, traz contribuições importantes à educação escolar quilombola, sobretudo, no norte do Espírito Santo, território afro-indígena que ainda insistem em promover políticas de colonização, sendo estas, muitas vezes, apresentadas em inventários de folcloristas, que numa perspectiva bandeirante, capturam e tomam histórias de lideranças quilombolas e indígenas para si. Neste sentido, tomo a pesquisa de Noelia Miranda e Patrícia Rufino como uma tessitura pós-colonial, que move e possibilita a construção de outros modos de fazer pesquisa, forjando políticas curriculares de formação entre/com os(as) professores(as) e suas comunidades.

Numa aposta no trabalho com as literaturas africanas e afro-brasileiras, o trabalho suscita e provoca a partilha de oralituras quilombolas da produção do beiju, do trabalho coletivo no cultivo da mandioca, bem como problematiza questões de depredação da flora e fauna no território quilombola do Sapê do Norte. Experiências que só mesmo uma pesquisa-formação encarnada e sensível às questões dos territórios e na vida do povo dá conta de trazer, dentro de uma proposta de formação de professores(as) quilombolas feita no coletivo, sem precipitar receituários na produção de currículos étnico-raciais.

Como num traçado melódico-rítmico do jongo, Noelia Miranda e Patrícia Rufino vão compondo versos, explorando o território e acionando políticas públicas educacionais e culturais, como a oficina de elaboração de projetos culturais, não se esquivando da participação com os movimentos sociais, estando a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) presente nas formações.

A urgência do trabalho e da pesquisa de Noelia Miranda e Patrícia Rufino não reside apenas no campo das políticas de formação de professores(as) quilombolas, mas na feitura e na resposta ético-política que foi traçada e desenvolvida com responsabilidade e engajamento. A partir do trabalho de

Miranda e Rufino, é possível esperar novos caminhos de/na pesquisa, numa aposta radical anticolonial, onde a formação de professores(as) se dê num trabalho coletivo e comunitário de envolvimento curricular.

**Awêry e Saravá!**

**Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva<sup>1</sup>**

---

1 Professor Adjunto na Universidade Federal Fluminense, líder do grupo de pesquisa “Currículo, Diferença e Formação de Professores – CNPq”.

# Apresentação

Este livro apresenta pesquisa realizada em parceria no território do Sapê do Norte em Conceição da Barra, no estado do Espírito Santo, Brasil, considerando previamente o grupo de participantes – professores, lideranças quilombolas – em parceria do mestrado profissional, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB - UFES) e Secretaria Municipal de Educação de Conceição da Barra. O estudo considera desafios para implementação das Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003a) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), pautando o uso de suportes pedagógicos objetivando valorizar narrativas e saberes das comunidades, ampliando possibilidades de trabalho e liderança nas comunidades. Os resultados demarcaram a resistência das professoras e lideranças quilombolas ao construírem outras formas de educação, considerando os espaços-tempos escolares lócus de um processo crítico em que “burlam” o sistema hegemônico educacional, na busca da afirmação do que vivem e/ou trabalham.

**As autoras**

# Introdução

## Apresentando a pesquisa

A pesquisa que apresentamos neste livro engaja-se nas demandas encontradas no programa de extensão *Territórios e territorialidades rurais e urbanas: processos organizativos, memórias e patrimônio cultural afro-brasileiro nas comunidades jongueiras do ES* e nas atividades do grupo de estudo e pesquisa *Educação para as Relações Étnico-Raciais, Territorialidades e Novas Mídias*. Esse programa foi desenvolvido de 2012 a 2013, numa perspectiva coletiva e interdisciplinar, com um grupo de professoras/es pesquisadoras/es e demais estudantes das áreas de Antropologia/Ciências Sociais, de Artes e de Educação<sup>1</sup> envolvendo os Centros de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), Artes (CAR) e Educação (CE). A partir disso, buscou-se estimular a organização e mobilização nas comunidades quilombolas por meio do processo

---

1 Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira (DCSO/PGCS/UFES) – Coordenador; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aissa Afonso Guimarães (PPGA/CAR/UFES) – Orientadora; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Barreto (PPGE/CE/UFES, coordenadora do NEAB/UFES 2007-2013) – Supervisora *in memoriam*; Prof. Dr. Sandro José da Silva (PPGCS/DCS/UFES) – Co-orientador (integrante a partir do Edital PROEXT 2012); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Gomes Rufino de Andrade (PPGE/CE/UFES, na época, vice-coordenadora do NEAB/UFES) – Colaboradora; Clair da Cunha Moura Junior (Mestrado em Artes – PPGA/CAR/UFES) – Colaborador; Luiz Henrique Rodrigues (Ciências Sociais) – Bolsista; Larissa de Albuquerque Silva (Ciências Sociais) – Bolsista; Rosana Henrique de Miranda (Graduanda em Ciências Sociais) – Bolsista; e Jane Seviriano Siqueira (Graduanda em Ciências Sociais).

de identificação histórica dessas comunidades com o Jongo, fomentando a construção de políticas públicas de apoio a essas comunidades no Espírito Santo. Essa foi uma das formas encontradas pelo grupo de pesquisadoras(es) para agregarem tais comunidades em torno de interesses comuns, que as fariam dialogar entre e si e com o poder público.

Desse modo, em 2012, no II Encontro de Jongueiros e Caxambuzeiros do ES, foram construídas e aprovadas as propostas e diretrizes (Apêndice A) das comunidades jongueiras como política de salvaguarda, debate, resultado das oficinas e atividades desenvolvidas junto a lideranças e mestres(as).

Assim, a hipótese da nossa pesquisa no mestrado profissional se sustentou nos tópicos 13 e 14 desse documento apresentado pelos jongueiros, que enfatizou, naquela época, a demanda de um programa de educação patrimonial nas escolas das comunidades, bem como a necessidade de formação de professoras(es) e produção de materiais a partir da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), que trata da obrigatoriedade do ensino das histórias africanas e afro-brasileiras no currículo das escolas públicas e privadas do país.

A nossa inserção no grupo de estudos Educação para as Relações Étnico-Raciais, Territorialidades e Novas Mídias<sup>2</sup> sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Gomes Rufino Andrade, também orientadora desta pesquisa, proporcionou-nos o interesse em pesquisar a temática referida, junto às lideranças, professoras(es) quilombolas e demais profissionais da gestão educacional do município de Conceição da Barra, ES, de modo a auxiliar nesse processo educativo, construindo no coletivo, a nosso ver, um princípio básico na proposição. Essa proposta interventiva partiu da hipótese e indagações alavancadas pelas lideranças das comunidades envolvidas. Portanto, havia a necessidade de estudos relativos à formação de professoras(es) e lideranças das comunidades tradicionais rurais quilombolas dessa região. Isso é de grande relevância, pois proporciona o debate acadêmico e contribui para a promoção de ações efetivas nesse movimento coletivo com as(os) professoras(es) e lideranças quilombolas. Também, por acreditar na possibilidade da construção da educação antirracista e decolonial, trazendo outras narrativas, histórias e reflexões,

---

2 Tem como proposta pensar estudos relativos às africanidades, trazendo a fundamentação teórica de pensadores Africanos e Afro-brasileiros na diáspora. Dessa forma, as pesquisas têm como possibilidade ancorar-se em outras filosofias de mundo, diálogos mais aprofundados e técnicos a partir da metodologia de pesquisa-ação.

potencializando as práticas pedagógicas e atendendo às especificidades da educação quilombola.

Os desafios da educação quilombola no Brasil não estão descolados da luta por uma educação pública para todas(os), pois, mesmo com algumas conquistas de políticas públicas, a população negra continua nas estatísticas do analfabetismo e da exclusão escolar, como enfatizaremos adiante ao discutirmos sobre as lutas históricas da população negra, bem como o contexto de leis, representantes do pensamento da sociedade vigente de cada época, que excluíram a população negra do acesso às oportunidades iguais, dificultando a ascensão social de minorias étnicas ou raciais, conforme apontam os estudos de Fernandes (2007, p. 38):

Eles lutam para que a 'igualdade perante a lei' seja efetiva e não apenas retórica, tanto na fábrica como na escola, tanto nos clubes e associações como nas relações de família. O negro e o mulato lutaram e continuam a lutar contra toda sorte de manifestações de desigualdade racial, isto é, de preconceito e discriminação. 'Há quem pense que o negro luta por privilégios, através desses movimentos. Mas isso não é verdade: ele luta contra privilégios'.

Fernandes (2007) sinaliza que negras e negros lutam contra os privilégios e que a luta antirracista pode ser compreendida como meio de intervenção na escola, na comunidade, nas pesquisas ou qualquer outro espaço que a hegemonia esteja posta. Desse modo, podemos compreender como as intervenções epistemológicas eurocêntricas têm fragmentado as culturas tradicionais afro-brasileiras, valorizando determinados conhecimentos em detrimento de outros, gerando epistemicídios, ou seja, a morte de outros conhecimentos. Esta pesquisa alcança as narrativas das(os) professoras(es) quilombolas e lideranças; é nas vozes desses sujeitos que esta investigação foi construída como oportunidade de estudo, por exemplo, que foi negada, levando professoras(es) a estudarem com muito sacrifício e dificuldade, aliando-se à luta contra a desigualdade e ao enfrentamento do racismo nas instituições em que estudaram, ou no local em que trabalham, como será apresentado nas narrativas ao longo deste trabalho.

A opção de escuta ativa por meio de narrativas das(os) participantes não teve caráter de julgamento ou aconselhamento, mas caracterizou-se em

escutar os detalhes, o que as vozes traziam de conhecimentos e saberes quilombolas, para que as composições dos estudos evidenciassem e ecoassem essas vozes. A escolha metodológica da pesquisa-ação se justifica também pela nossa implicação direta nas ações para permanecer em constante diálogo, intensificando as ações e etapas com o grupo social: as(os) professoras(es) e lideranças quilombolas. Esse processo foi marcado por estudos, debates, discussões com as(os) participantes inseridas(os) nas ações, planejamento interativo e preocupação com a relevância social desta pesquisa-ação.

Desse modo, as análises dos resultados deste trabalho apontam para a necessidade de valorização das narrativas e saberes quilombolas nas escolas quilombolas e também nas escolas que recebem estudantes quilombolas, tendo em vista que recebemos nas ações desta pesquisa, as(os) professoras(es) quilombolas e professoras(es) das escolas urbanas que também atendem/recebem esse público específico. Demonstraram, igualmente, que a formação de professoras(es) quilombolas ainda não é um elemento sistematizado no planejamento anual da formação de professoras(es) do município, até mesmo sobre a compreensão orçamentária das escolas quilombolas; os resultados trazem, no entanto, a reflexão de como essas(es) profissionais buscam alternativas para a prática da educação antirracista que venha valorizar os saberes e conhecimentos de suas comunidades.

Apontaram, ainda, que na oportunidade formativa, essas(es) profissionais e lideranças podem fazer a diferença nas práticas pedagógicas, utilizando vários recursos didáticos que precisam adentrar às escolas, tais como literaturas afro-brasileiras e africanas, materiais didáticos que possam potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Muitos desafios encontrados por esse público participante foram expostos para análise deste trabalho, respondendo a cada objetivo proposto na pesquisa e suas ações interventivas via formação. Para tanto, trabalhamos com os seguintes objetivos:

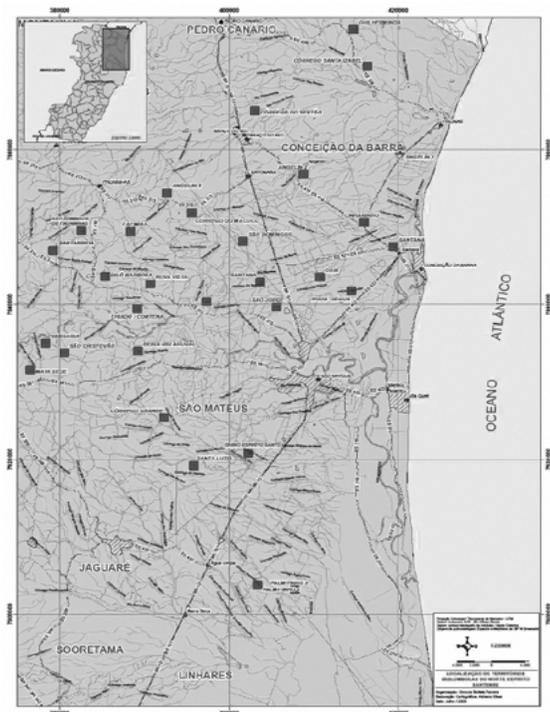
1. Estudar o campo de formação de professoras(es) e lideranças quilombolas a partir das histórias de vida que são interfaces no processo formativo quilombola na região de Sapê do Norte em Conceição da Barra, ES;
2. Propor uma formação junto a professoras quilombolas, nos espaços formativos escolares quilombolas, buscando a compreensão

de como ocorrem e quais desafios acometem as formações de professoras(es) quilombolas;

3. Contribuir com as reflexões e práticas pedagógicas sobre as histórias e narrativas das comunidades quilombolas, buscando compreender como são inseridas no currículo;
4. Incentivar o uso de recursos e suportes pedagógicos que ampliem as possibilidades de trabalho, tais como o uso da sequência didática, quadrinhos, tirinhas e literaturas africana e afro-brasileira, fazendo o entrelaçar dessas histórias com as contadas pela comunidade quilombola;
5. Catalogar e analisar os projetos desenvolvidos, publicando-os no produto educacional no formato de e-book com divulgação dos resultados dos projetos e ações (das(os) participantes em suas comunidades).

# 1 O território da pesquisa: Sapê do Norte, Conceição da Barra, ES

### Imagem 1 – Mapa do território



Fonte: Comissão Quilombola do Sapê do Norte, ES.

O Sapê do Norte é um território que compreende São Mateus e Conceição da Barra, e já foi ocupado por cerca de 12 mil famílias, distribuídas em quase 100 comunidades quilombolas. No entanto, com o processo de colonização em solo capixaba, as comunidades foram expulsas de seus territórios durante todo percurso histórico brasileiro, principalmente no processo de colonização (e tentativa de embranquecimento da população) patrocinado pelo Estado. Durante o regime militar e a partir de 1980, em nome do “progresso”, veio a destruição das matas da região para construção de pastos (criação e bois), plantio de cana-de-açúcar e monocultura de eucalipto.

Segundo Ferreira (2011), a memória dos mais antigos alcança os tempos de escravidão, “os tempos de cativo”, quando as(os) ancestrais chegavam de algum lugar da África ao Porto de São Mateus, para serem escravizadas(os) nas fazendas produtoras de mandioca. A autora destaca também que

essas memórias ainda circulam nas regiões de Sapê do Norte, que antes eram cobertas por grandes extensões de matas, florestas tropicais, sapezais, rios caudalosos e lagoas.

Na década de 1970 e 1980, período da ditadura, as ações militares intensificaram as expulsões territoriais em nome do progresso moldado no capitalismo, assinado pelas empresas das monoculturas de eucalipto e cana-de-açúcar e na destruição das matas para fazer pastos. Atualmente, a região tem apenas 30 comunidades quilombolas em uma distribuição de mais ou menos 1,2 mil famílias.

Percebe-se na oralidade das comunidades que, mesmo após a redemocratização, com a chegada da Constituição Federal de 1988, o Estado não garantiu as titulações das terras às famílias, mas entrou em contradição ao beneficiar empresas, como a Aracruz Celulose (atualmente Fibria), que é uma das grandes empresas responsáveis pela destruição das matas e rios da região e também pelos conflitos que envolvem as terras desse território.

No entanto, as comunidades resistem à ocupação da empresa citada e das(os) fazendeiras(os), mas veem seus territórios encolherem a cada ano. Na resistência, as(os) quilombolas denunciam as várias formas de racismo que sofrem, além de terem suas águas contaminadas por agrotóxicos e destruição da floresta tropical, contaminação e infertilidade do solo, destruição dos rios e falta de água. Nos anos de 2004, 2005 e 2006, a Fundação Cultural Palmares (FCP) emitiu a certidão de Comunidade Remanescente de Quilombo às comunidades de Angelim, Vala Grande, São Jorge, Morro das Araras, Córrego do Sapato I, Córrego do Sapato II, Linharinho, Roda D'Água, Santana, entre outras. No entanto, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) reconhece que muitos territórios que pertencem a essas e a outras comunidades ainda estão sob posse de fazendeiras(os). Em 2009, essas(es) fazendeiras(os) se organizaram no movimento de direita, conservador e de articulação política, intitulado como Movimento Paz no Campo (MPC), para impedir as demarcações de terras indígenas e quilombolas.

Oliveira (2011, p.11) afirma que as “[...] ações de expropriações de bens materiais e imateriais das comunidades negras dos meios rurais e urbanos” são justificadas pelas(os) fazendeiras(os) e empresárias(os), com o uso de discursos que trazem os estigmas ao povo quilombola, tal como preguiçosos,

incapazes, pessoas com vícios. Oliveira (2011, p. 11) ainda destaca a gravidade do jogo capitalista que

Nos anos recentes, principalmente em 2011, as comunidades quilombolas do norte do Espírito Santo voltaram a ser alvos de atribuições parecidas, quando ocorreram acusações de “roubo” de madeira de eucaliptos da Aracruz Celulose (atual Fibria) feitas aos seus integrantes pela própria empresa e pela polícia, para justificar a prisão de cerca de 30 quilombolas em um momento intenso de mobilização política dessas comunidades pela regularização de seus territórios, em parte expropriados pela referida empresa.

Entrelaçando narrativas às histórias e pesquisas, apresentamos a fala da professora Josineia (41 anos), que nasceu na Comunidade de São Domingos e, atualmente, mora na Comunidade de Angelim (Disa). Em sua narrativa, ao falar de seu território e memórias, ela destaca:

[...] Nessa época, as comunidades ainda não eram reconhecidas como comunidade quilombola para o governo, mas fomos muito massacrados pelas empresas com a destruição da natureza que era a nossa riqueza. A natureza era considerada a nossa mãe, por ser nossa a sobrevivência, isso deixou nós muito tristes. Na época quando cursava do 1o ao ensino médio o ensinamento da escola era que os negros eram escravos e que vieram da África para ser escravizados era preguiçoso e ladrões, e pelos colegas eram povos relaxados, porcos, cabelos de pinxauim e pretos só isso que eu aprendi na escola (Entrevista Josineia, 2019).

Destaca-se que a narrativa da professora não está descontextualizada das histórias e pesquisas sobre a região, que deixa evidente as marcas do racismo ensinadas nas escolas de sua época de estudos. A região supracitada pela professora e liderança Josineia aponta o descaso do governo (racismo ambiental), aliado ao racismo advindo da escola. Vale lembrar que, em 2009, o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, visitou as comunidades de Sapê do Norte e produziu um relatório no qual denunciava as situações de insegurança, principalmente alimentar (envenenamento por agrotóxicos), ligada à

violação do direito básico à alimentação, falta de água, entre outros. Consta ainda, no mapa de conflitos da Fiocruz, que o poder público local atuou junto à Aracruz Celulose (Fibria), com comportamentos e práticas violentas e de discriminação contra as comunidades quilombolas de Sapê do Norte.

## **1.1 As(os) participantes desta pesquisa: quem são? De onde vieram?**

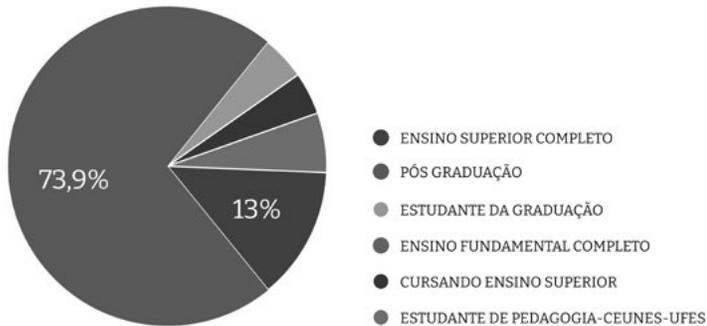
As comunidades representadas neste trabalho situam-se nos territórios quilombolas do Sapê do Norte e outras regiões do centro e vilas de Conceição da Barra, ES. São elas: Santana, Linharinho, Córrego Dantas, Angelim (Disa), São Domingos, Córrego do Macuco, Angelim I e Roda D'Água, comunidade ribeirinha de Meleiras, Itaúnas e Braço do Rio. No percurso desta pesquisa, tivemos participantes professoras(es) e lideranças quilombolas, e também professoras(es), gestoras, técnicas pedagógicas atuantes na sede de Conceição da Barra, que participaram do curso de formação, pois trabalham em escolas urbanas que também recebem estudantes quilombolas. As(os) participantes trazem consigo muitas memórias e saberes dos povos tradicionais, e esta pesquisa-ação buscou valorizar o entrelaçar de saberes e histórias no universo formativo, que impacta diretamente na formação dos estudantes quilombolas, dentro e fora de suas comunidades.

Dos 24 participantes que permaneceram até o final da formação desta pesquisa, 23 responderam ao questionário final sobre sua formação, dados da escola e informações correlatas ao projeto de intervenção. Quanto à formação desse coletivo, cerca de 73,9% são pós-graduadas(os), conforme o gráfico 1. A maioria (65,2%) apontou que concluiu a graduação em universidades particulares (gráfico 2), o que reflete a ausência de formação inicial dos(as) professores(as), as dificuldades de acesso à rede pública de ensino, apresentadas ao longo das narrativas nesta pesquisa e demonstradas no Atlas dos Municípios (2016). O gráfico evidencia a falta de acesso da população de Conceição da Barra ao ensino médio e superior público.

**Gráfico 1** – Formação das(os) participantes da pesquisa

SUA FORMAÇÃO:

21 respostas

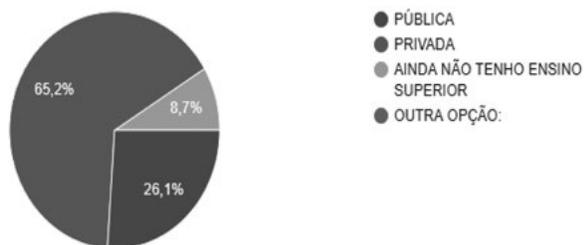


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Gráfico 2** – Formação das/os participantes da pesquisa

SUA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR ( CASO TENHA) FOI NA REDE PÚBLICA OU PRIVADA?

23 respostas



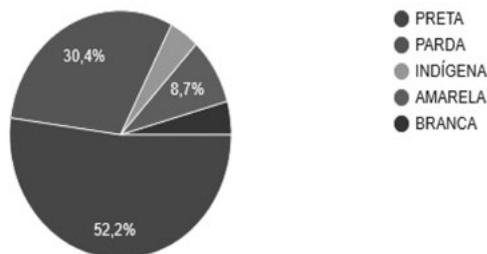
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre a autodeclaração étnico-racial dos(as) participantes, conforme o gráfico 3, 52,2% se autodeclararam como pretas, 30,4% pardas, 8,7% indígenas e os demais como amarelas e brancas. Esses resultados apontam outras reflexões sobre a formação da população quilombola na contemporaneidade.

**Gráfico 3 – Autodeclaração das(os) participantes**

COMO VOCÊ SE AUTODECLARA?

23 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## 1.2 Dados da educação de Conceição da Barra, ES

O município de Conceição da Barra possui cerca de 367 professoras(es) da educação básica, 6.839 estudantes matriculados da educação infantil ao ensino médio e 39 escolas. Os dados foram registrados com base no INEP (2019).

**Tabela 1 – Dados educacionais de Conceição da Barra, ES (continua)**

CATEGORIA	ETAPA	NÚMEROS
MATRÍCULAS	Ensino infantil	1.656
	Ensino fundamental	4.244
	Ensino médio	939
DOCENTES	Ensino infantil	74
	Ensino fundamental	239
	Ensino médio	64

**Tabela 1** – Dados educacionais de Conceição da Barra, ES (conclusão)

ESCOLAS	Ensino infantil	14
	Ensino fundamental	22
	Ensino médio	3

Fonte: Inep (2019).

Para informe, apresentamos os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerado um indicador de “qualidade educacional”, com o cruzamento de resultados do desempenho nos exames padronizados, como Prova Brasil ou Saeb. São notas (resultados de rendimento escolar/aprovação) obtidas pelas(os) estudantes ao final das etapas da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Para as turmas de ensino médio do município, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não divulgou resultados. Os dados foram colhidos para fins informativos; não tivemos intenção de alavancar análises profundas sobre eles. Na imagem 2, os resultados em destaque na cor verde indicam que foi alcançada a meta no município; no entanto, considera-se que as provas que envolvem esses resultados são padronizadas em todo Brasil, desconsiderando as especificidades territoriais das escolas quilombolas.

**Imagem 2** – Meta município de Conceição da Barra, ES para a 4º série/ 5º ano

Município	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CONCEIÇÃO DA BARRA	3,4	4,3	4,4	5,5	5,2	5,5	6,1	6,2	3,4	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6

Fonte: IDEB (2019).

Cabe ressaltar que os resultados de 4º série/5º ano, em 2019, atingiram o índice de 6.2, ultrapassando a meta que era 5.3. No entanto, o índice alcançado em 2019 para a 8º série/9º ano foi de 4.9, quando a meta era 5.7.

**Imagem 3** – Meta município de Conceição da Barra, ES para o 8º série/9º ano

Município	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CONCEIÇÃO DA BARRA	4.0	4.1	3.8	4.7	3.6	4.4	4.5	4.9	4.0	4.2	4.4	4.8	5.2	5.5	5.7	5.9

Fonte: INEP (2019).

Vale uma outra pesquisa para observar o contexto que faz com que os estudantes dessas escolas não tenham notas/índices de aprovação o suficiente para alavancar o índice do IDEB quando acessam os anos finais do ensino fundamental, bem como compreender e analisar os índices das escolas quilombolas.

### 1.3 Dados da intervenção social da pesquisa

Os dados foram colhidos por meio de formulário Google (anexo A) enviado aos cursistas que finalizaram o processo formativo e por intermédio dos projetos de intervenção. É importante destacar que é complexo compreender o contexto que envolve as escolas quilombolas da região: muitas(os) participantes afirmam que as escolas nas quais trabalham são quilombolas por atenderem maioria de estudantes oriundas(os) das comunidades quilombolas; no entanto, para a Secretaria de Educação, são escolas rurais. Logo, se as comunidades sinalizam ou identificam que as escolas de seus territórios são quilombolas, assim as compreenderemos.

Desse modo, consideramos identificadas como escolas quilombolas as que foram confirmadas pela coordenação da Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO) do município, sendo 7 no total: 4 escolas de ensino fundamental, 1 centro de educação infantil e outras duas escolas rurais compreendidas também como escolas quilombolas no grupo de trabalho desta pesquisa. Nem todos os projetos de intervenção foram desenvolvidos dentro das escolas, algumas lideranças optaram por desenvolver as ações dos projetos com jovens das comunidades. Assim, tivemos a representação de 8 comunidades quilombolas e 5 comunidades/bairro e vilas de Conceição da Barra, ES que atendem estudantes quilombolas.

Tivemos 24 cursistas finalistas da formação, sendo 14 pessoas distribuídas nas funções de professoras e lideranças quilombolas e 10 pessoas nas funções de professoras(es) e técnicas pedagógicas da Secretaria de Educação do município. Cabe enfatizar que esse grupo de guerreiras e guerreiros movimentaram (diretamente), por meio dos projetos de intervenção, a média de 300 pessoas atendidas, envolvendo estudantes e membros das comunidades quilombolas. As(os) profissionais da sede do município (bairros e vilas) também envolveram estudantes e membros da cidade, totalizando 687 pessoas. Desse modo, os resultados das ações desta pesquisa, mediante projetos desenvolvidos pelos cursistas da formação de professoras(es) e lideranças quilombolas, envolveram 987 pessoas, conforme os extratos apresentados nos quadros a seguir:

**Quadro 1 – Dados da intervenção nas comunidades quilombolas (continua)**

Comunidades Quilombolas atendidas	Quantidade Participantes cursistas	Quantidade de escolas na região	Quantidade de estudantes na escola atendida	Quantidade de estudantes/pessoas que participaram dos projetos	Quantidade de professores na escola que participaram dos projetos	Obs:
Quilombolas Atendidas	3	2 escolas quilombolas	E1/P1: 335	50	25	2 professoras e 1 liderança
			E2/P2: 140	129	11	
			(L) NA	9	9	
Linharinho	4	1 escola quilombola	13	13	2	2 professoras 1 liderança 1 estudante de mestrado
Roda D'Água	1	0	NA	4	NA	Liderança/projeto fora da escola

**Quadro 1** – Dados da intervenção nas comunidades quilombolas (conclusão)

São Domingos	3	1 escola quilombola	25	15 (p1)	2	2 Professores lideranças e 1 liderança
				13 (p2)		
				15 (L)		
Angelim II	1	1	15	13	1	1 professora
*Angelim Disa (Corrego Danta)	1	1 escola quilombola	14	14	1	1 Técnica pedagógica Obs: o projeto envolveu outras 6 comunidades a serem destacadas abaixo:
*Corrego do Macuco	1	1	100	25	25	1 professora
<b>Total: 8</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>642</b>	<b>300</b>	<b>76</b>	

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Notas:

- (1) P1/P2/P3/P4: Utilizado para informar que foram professores diferentes na mesma escola ou comunidade
- (2) PL: Utilizado para informar que as/os participantes são professoras/es e lideranças
- (3) L: Utilizado para informar que as/os participantes são lideranças
- (4) E1/E2/E3/E4: Diferenciar as diferentes escolas dentro do mesmo território/centro de Conceição da barra
- (5) (\*) Comunidades que possuem escolas dentro do território
- (6) (NA) Não se aplica

**Quadro 2** – Projeto que envolveu mais de uma escola/comunidade (continua)

<b>Projeto que envolveu mais de uma comunidade</b>
Escolas envolvidas: EMEF “Barreiras”, EMEF “João Ferreira Araújo”, EEMF “Córrego Palmeira”, EMEF “Água Preta” *EMEF “Linhares”, *EMEF “Mário Florentino”, *EEMF “Córrego Dantas” (*) escolas quilombolas

**Quadro 2** – Projeto que envolveu mais de uma escola/comunidade (conclusão)

Quantidade de escolas	Quantidade de estudantes	Quantidade de estudantes que participaram do projeto	Quantidade de professoras/es na escola que foi desenvolvido o projeto
07	127	127	10

Fonte: Elaboração da pesquisadora

**Quadro 3** - Demais comunidades não quilombolas que atendem a estudantes quilombolas (Vilas e Distritos de Conceição da Barra)

Comunidades	Quantidade participantes cursistas	Quantidade de escolas na região	Quantidade de estudantes na escola atendida	Quantidade de estudantes que participaram dos projetos	Quantidade de professoras/es na escola que foi desenvolvido o projeto	Obs:
Meleiras	1	1	140	40	10	1 liderança
Sayonara	1	2	200	80	10	1 Professora
Itaúnas	3	3	E1: 240	110	14	1 gestora/ diretora 1 professor 1 professor
			E2: 100	24	5	
Braço do Rio	1	4	545	60	40	1 Professora
Conceição da Barra - SEDE	4	7	E1/P1: 200	23	35	1 pedagoga 1 professor 1 gestora/ diretora 1 professora
			E2/P2: 412	20	27	
			E3/P3: 700	100	55	
			E4/P4	103	6	
TOTAL: 5	10	17	2.640	560	202	

Fonte: Elaboração da pesquisadora

## **1.4 Entrelaçando teóricos e contextualizando o histórico da população negra no Brasil**

No caso das comunidades quilombolas, símbolos e territórios de resistência, o processo educativo também acontece nas vivências sociais das comunidades, pois não se dá somente por meio da escola. Esse processo imbrica interlocuções, hibridismos culturais, transmissão de saberes do quilombo, memórias, narrativas, histórias, diversidade religiosa etc. Andrade (2013, p. 108), em suas pesquisas sobre educação no quilombo, observa que:

A busca por entender a produção cotidiana de saberes e formas de sobrevivência da comunidade quilombola, entendendo-a como grupo subalternizado, evidencia a cultura como processo de resistência pelos quais os “praticantes da vida cotidiana” burlam e usam, de modo não autorizado, as regras e produtos impostos pela cultura hegemônica.

Desse modo, estimula-nos a olhar atentamente como acontecem essas burlas contra-hegemônicas dentro das comunidades quilombolas e como as escolas locais quilombolas interpretam esses valores e conhecimentos que adentram os seus espaços-tempos. Esperamos que as narrativas nos apontem algumas premissas.

Os referenciais teóricos trabalhados na pesquisa, como Santos, B. (2007, 2010), apontam para a necessidade de valorização de histórias outras, rompendo com a visão única de conhecimento. As pesquisas de Gomes (2005a) destacam a emergência de estratégias e ações para implementações de políticas afirmativas na educação, bem como a valorização do Movimento Negro educador e formação de professoras(es). Fernandes (2007), que nos variados ensaios denuncia a supremacia da “raça branca”, acusa a “acomodação racial vigente” e seu papel no sentido de negar à(o) negra(o) seu lugar como protagonista da própria história.

Os estudos serão ainda referenciados com os trabalhos de Fanon (2008), que apresentam críticas ao colonialismo e chamam a atenção para as formas de reação e resistência à dominação europeia. Hall (1996, 2006) descreve reflexões dos estudos culturais, como as identidades na pós-modernidade são formadas, transformadas e descentralizadas. Já Munanga (2003, 2005), nos

estudos referentes à negritude brasileira, traz reflexões sobre a construção identitária da nação e sua configuração social, cultural, política e econômica. No entanto, para compreender os caminhos escolhidos na metodologia e para justificar a escolha das narrativas como ferramenta base para a escuta e coleta de dados, o diálogo se fez por meio do pensamento de Benjamin (1994), que oferece o suporte para compreensão da importância das narrativas e destaca, em seus ensaios, que a palavra “narrativa” é repleta de sentidos e carregada de um significado histórico-sociológico.

Com a intenção de desvelar como as fronteiras das comunidades não são apenas físicas, mas também sociais e políticas, Barth (1998) dialoga diretamente com este trabalho, pois visualiza-se que os sujeitos desta pesquisa denunciam conflitos que envolvem a territorialidade, os processos de construção de suas identidades e dos enfrentamentos do capital.

Os agrupamentos dessas comunidades predominantemente rurais são compostos por negras e negros que estão distribuídas(os) no percurso dos vales dos rios Cricaré e Itaúnas, abrangendo dois municípios, São Mateus e Conceição da Barra, locus da maioria das comunidades. No entanto, a pesquisa foi realizada apenas com participantes da região de Conceição da Barra, buscando valorizar suas memórias e seus saberes no tempo-espaço formativo. Segundo Ferreira (2011, p. 2),

Territorialmente, estão organizados em sítios familiares que mantêm entre si laços de parentesco e compadrio, efetivando redes de trocas, religiosidade, festa, solidariedade e outras práticas que remontam a uma história comum. A memória dos mais antigos alcança os ‘tempos do cativo’, quando seus ancestrais chegavam de algum lugar da África ao Porto de São Mateus, para trabalhar como escravos nas fazendas produtoras de farinha de mandioca.

As memórias que trazem os tempos de cativo também evidenciam as histórias de resistências, meio de sobrevivência, culturas, saberes, tradições e demais elementos que constituem o viver e o ser quilombola. A sustentação teórica em Hall (1996, 2006) se faz necessária nesta pesquisa, pois, ao analisarmos as narrativas das(os) participantes, bem como as leis que envolvem as relações étnico-raciais, o diálogo com os estudos culturais será inevitável, analisando a construção das identidades, etnias, raça, nacionalidade e gêne-

ro. Fernandes (2007) é fundamental para tratar das questões da(o) negra(o) no mundo branco, composto por desigualdades e negação de direitos. Acredita-se, ainda, que as pesquisas de Fernandes apontam caminhos para o diálogo de como foram construídos os desnivelamentos para o mundo negro, prejudicado em sua mobilidade social, visto que o expansionismo capitalista não considerou a possibilidade das(os) negras(os) participarem do “progresso brasileiro”.

Essa mobilidade prejudicada impactou os índices de alfabetização das(os) negras(os). Nas narrativas das(os) participantes, é observado como a maioria das professoras negras quilombolas só puderam estudar depois de adultas, depois de ocupar cargos desvalorizados e de baixa remuneração, e muitas ainda tiveram que pagar pela faculdade. Mesmo sofrendo racismo nas instituições escolares e passando por privações, elas conseguiram alcançar o objetivo de serem professoras.

Gomes e Silva (2006) colaboram com o entrelaçar desse diálogo sobre a formação de professoras(es), pois ela aponta que as questões das identidades das(os) professoras(es) ainda precisam ser levadas a sério, via pesquisas que apontem, por exemplo, as questões de raça, religião, relações de gênero, pois, segundo a autora, essas dimensões têm se mostrado relevantes na atuação profissional.

Destaca, ainda, a necessidade de as(os) autoras(es) articularem a relação entre a formação de professoras(es), os saberes, os valores, as culturas e as histórias de vida de cada um(a), pois sempre se apresentam na complexidade que ultrapassa a simples questão curricular. Para Gomes e Silva (2006), é dentro dessa perspectiva e dessa postura política e profissional que a formação e a diversidade étnico-cultural poderão ser entendidas. Santos, B. (2010) garante a sustentação teórica para fazermos a crítica ao colonialismo, apontando caminhos para se pensar os saberes, baseando-se na crítica da sociologia das ausências que tem moldado a compreensão das ciências sociais. Como a defesa deste estudo é valorizar os conhecimentos outros, as narrativas das comunidades no campo curricular quilombola, esse teórico nos oferece a crítica e a esperança de recuperar as experiências que foram negadas e invisibilizadas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado. Desse modo, apresentamos alguns conceitos construídos que formam o modo de ser/pensar nesta pesquisa.

Registra-se que o conceito de quilombo se refere a espaços de resistência, de preservação de culturas, modos de participar na vida em comunidade,

no qual os sujeitos veem possibilidades de agregar a uma organização social, física, cultural e política. Desse modo, não podemos nos eximir de falar das negações de direitos básicos à população negra no Brasil, inclusive da Lei de Terras (Brasil, 1850), que excluiu as(os) africanas(os) e suas/seus descendentes da categoria de brasileiras(os), criando outra como “libertas(os)”. Excluídas(os) das legislações, o que lemos como “um não lugar”, negras(os) foram invisibilizadas(os) e excluídas(os) no Brasil das políticas públicas e qualquer outro meio de mobilidade social, inclusive perderam seus territórios e tiveram dificuldades de se manter no mesmo local por muito tempo, devido às perseguições. Sem poder vivenciar suas culturas e religiões, por exemplo.

Para Leite (2000), além do racismo e das violências que a cor da pele anunciava, as(os) negras(os) foram expulsas(os) ou removidas(os) dos lugares que escolheram para viver e ainda tiveram outros embates. Afirma, ainda, que a população quilombola sofreu todo tipo de arbitrariedade e violência, até mesmo as terras que foram compradas ou herdadas de antigos senhores (via testamentos lavrados em cartórios) foram retiradas dessa população, o que ampliou o palco de resistência e de “guerra”. Leite (1999, p. 133) reforça que:

O usufruto, a posse e a propriedade dos recursos naturais tornaram-se moeda de troca num sistema hierarquizado onde a cor passou a significar acesso (principalmente à escola e à compreensão do valor da terra), passou mesmo a ser valor “embutido” no negócio. Processos de apropriação/expropriação reforçaram a desigualdade destes negócios, de modo a ser possível hoje identificar nitidamente quem foram os ganhadores e perdedores e quem, ao longo deste processo, exerceu e controlou as regras que definem quem tem o direito de se apropriar.

Os grupos poderosos que se auto consideravam autorizados pelo Estado a questionar a legitimidade das terras quilombolas passaram também a desqualificar a população negra, o que fazia parte do movimento para expulsão dos territórios, para que esse grupo, junto ao Estado, pudesse se apropriar e negociar esses locais dentro da configuração dos negócios do Brasil. Esse comportamento de violência e espoliação das terras quilombolas é atual, por isso a luta e resistência quilombola é contínua.

Oliveira (2011) afirma que está na memória social das(os) quilombolas e também em documentos oficiais que, na metade do século XIX, existiram no

Brasil as companhias de guerrilha, compostas por “paisanos armados”, que se configuram em representantes e aparelho de repressão do Estado e tiveram como objetivo o abate de quilombos e de sua população.

Por muito tempo, o quilombo foi visto como espaço organizado por negras(os) fugitivas(os), sem dar ênfase à luta por liberdade. No entanto, acreditamos que a apropriação dos territórios, hoje denominados quilombos, faz parte da resistência negra, das estratégias de sobrevivência e desejos de se reerguer enquanto indivíduos “livres”. Conforme Leite (2000), a noção de quilombo como forma de organização, de um espaço mantido por gerações, não pode ser reconhecida apenas como um passado a ser rememorado. Essa concepção realça novas demandas que surgiram na pauta política, tais como as lutas das(os) afrodescendentes, a militância, os partidos políticos que são chamados a definir o que de fato vem a ser o quilombo e quem são as(os) quilombolas.

Assim, essa perspectiva possibilita pensar as(os) remanescentes de quilombos do Sapê do Norte, em conformidade com o que nos diz a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) (1997, p. 5):

[...] a categoria ‘remanescentes de quilombos’ deve compreender todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. Nesse sentido, eles se constituem como ‘grupos étnicos’, isto é, um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão, cuja territorialidade é caracterizada pelo ‘uso comum’, pela ‘sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras e por uma ocupação do espaço que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade’.

A discussão a respeito das(os) quilombolas teve agenda precisa a partir da Constituição Federal de 1988, cujo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) reconheceu as propriedades das terras onde viviam os povos quilombolas. Desse modo, o Estado passou a ter a obrigatoriedade da emissão de títulos. No entanto, até hoje ainda temos a disputa

pela terra, a marca da força capitalista que sufoca as comunidades com grandes plantações de eucaliptos, descaracterizando os territórios e pressionando a população quilombola.

O discurso da política de regularização de territórios quilombolas está intrinsecamente ligado ao de reconhecimento identitário das comunidades tradicionais compostas por negras e negros, que concebem a classificação remanescente de quilombos como categoria de representação étnica. Assim, são fortalecidos os movimentos de luta por direitos ao território, valorização das culturas, direitos civis, entre outros.

No que se refere às terras quilombolas, o direito à propriedade é dado ao coletivo, ao grupo e não individualmente, isso devido à legislação brasileira considerar que os direitos sociais de determinados grupos étnicos, logo, o direito à terra, são para os membros do grupo.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe, ainda, o debate para se pensar outro conceito de quilombo, e a sua atualização emanou fervorosamente durante a redemocratização. No norte do Espírito Santo, os processos de ressemantização do quilombo também aconteceram em consonância aos movimentos negros e com apoio de religiosas(os) católicas(os) negras(os). Oliveira (2011, p. 153) acrescenta, ainda, que:

Um exemplo desse processo foi a renomeação, na década de 1980, de parte do perímetro urbano do distrito de Sant'Anna, no município de Conceição da Barra, como Bairro Quilombo Novo. A área urbana de Sant'Anna se formou no local onde existiu, no passado, o antigo quilombo do Negro Rugério e, com o movimento de consciência negra em relação às lembranças do passado, que ocorreu na localidade na década de 1980, surgiu a iniciativa política de renomear uma área do distrito como um resultado deste "trabalho da memória", que transforma em "novo" o que era antigo e confere legitimidade ao que é "novo", fundamentando-o em lembranças, tradições e referências culturais do "passado".

Munanga (1996) nos afirma que a palavra quilombo (kilombo) tem origem nas línguas dos povos bantus, o que significa que há muito o que se estudar a respeito. No entanto, ele realça "[...] alguns ramos desses povos bantus cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lun-

da, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire” (MUNANGA, 1996, p. 3). Aponta, ainda, que mesmo que quilombo (kilombo) seja uma palavra de língua umbundu, seu conteúdo enquanto instituição sociopolítica e militar é resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos citados anteriormente. O autor destaca que as histórias dos quilombos mostram os processos de conflitos dados pelas relações de poder, de cisão dos grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas entre grupos alheios.

Leite (2000) ressalta que, nos últimos 20 anos, as(os) negras(os) brasileiras(os) têm se organizado em associações quilombolas, lutam pelo direito à permanência nas terras ocupadas e cultivadas, pensadas na moradia, práticas de suas crenças, tradições e sustento. As narrativas dos participantes desta pesquisa apontam como é a organização das comunidades na atualidade, quais as problemáticas que as(os) atingem diretamente enquanto lideranças e professoras(es).

No entanto, as problemáticas apontadas pelas(os) participantes de nossa pesquisa demonstram como atua o racismo no dia a dia. Desse modo, apresentamos, neste trabalho, o conceito de racismo e raça, que selecionamos para compreender os enredos e o cenário desta pesquisa, enfatizando o conceito político de raça.

Munanga (2003, p. 5) aponta que estamos entrando no “[...] terceiro milênio carregando o saldo negativo de um racismo elaborado no fim do século XVIII aos meados do século XIX”. Destaca, ainda, que o racismo é abordado a partir da raça, dentro das razões lógicas e ideológicas que foram amplamente difundidas a partir de 1920. Para ele, a divisão da humanidade em raças caracterizou a hierarquização das raças, construindo e postulando o racismo. Desse modo, concebemos racismo e raça na visão de Munanga (2003, p. 5), que diz:

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierar-

quizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc., que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Nesse contexto, Gomes (2017) ressalta que é de grande importância destacar o papel dos movimentos sociais, em particular do Movimento Negro, pois este percebeu a necessidade de redefinir e redimensionar a questão social e racial no Brasil, ampliando a pauta para a “dimensão e interpretação políticas”. Nessa nova ordem, os movimentos cumpriram e cumprem com denúncias e novas leituras da realidade social e racial, bem como dedicaram esforços para reeducar o povo, via meio político e acadêmico. Acrescenta que, devido à diversidade de posicionamentos ideologia e viés político, os conceitos de raça e racismo têm várias interpretações e discordâncias entre as(os) intelectuais.

Gomes (2005a, p. 52) define o racismo como:

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Logo, o Movimento Negro, aliado a alguns(mas) sociólogos(as), preocupa-se em utilizar o termo raça sem empregar a ideia de raças superiores ou inferiores, como no século XIX, mas sim, busca trazer essa nova interpretação, dialogando no campo social e político, para a desconstrução do racismo que existe no Brasil e que foi construído relacionando aspectos físicos e estética negra dos grupos, hierarquizando-os e desqualificando-os de acordo com tais características. Nessa hierarquia das raças, a estética e a cultura branca são

privilegiadas, alimentando práticas racistas que desqualificam o “ser negro” até hoje. Ao falar de racismo e negritude, pressupõe-se o debate de como se comportam os indivíduos frente às diferenças e como a “crise de identidade” é influenciada pela hegemonização globalizada. No decorrer dos capítulos, o entrelaçar dos diálogos com esses teóricos será intensificado, de modo a contribuir com cada debate aberto nesta pesquisa em sua integralidade.

Santos, B. (2007) vem alertando-nos em seus estudos para as injustiças de termos visão única de ciência, conhecimentos e cultura. Santos, B. (2010) traz a necessidade de uma ecologia dos saberes, tendo em vista que a sociedade apresenta um pensamento único de histórias únicas, produzindo ausências de outros saberes, outros conhecimentos e culturas. Segundo o autor, a sociologia das ausências apresenta a ideia de “[...] transformar os objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, B., 2018, p. 102). Ou seja, tornar visível o que foi invisibilizado, por isso a ecologia de saberes oportuniza trazer uma constelação de outras possibilidades, outros conhecimentos que foram desvalidados em nome de uma ciência hegemônica.

Para dialogar sobre essa questão, Fanon (2008) também nos apresenta elementos para compreendermos como as ciências são construídas dentro do campo da linguagem, tendo em vista que o “homem” carrega na linguagem um mundo de significações e culturas. O autor estabelece duas principais características no comportamento da(o) negra(o), que são consequências da ideologia colonial. Destacam-se as condições pré-destinadas e limitantes que envolvem as relações entre negros e brancos, baseando-se em estereótipos raciais.

O entrelaçar de Fanon (2008) e Santos, B. (2018) proporciona a compreensão ou o diálogo sobre como os resultados dessa “colonização” dos conhecimentos afetam a população negra, como ocorre a alienação da sua própria existência, da personalidade que muitas vezes precisa se autonegar, construindo sujeitos subordinados ao mundo das(os) brancas(os). Fanon (2008) ainda nos possibilita pensar na liberdade da(o) negra(o) referente ao pensamento de que esses indivíduos precisam assumir a consciência e tomar por si próprias(os) as rédeas de sua existência. Nesse sentido, a valorização das histórias e as narrativas do povo quilombola possibilitam que toda uma geração compreenda não só a sua própria existência, mas também a existência do seu grupo étnico, caminhando numa direção contrária à da colonialidade.

Santos, B. e Menezes (2009) trazem o conceito do diálogo necessário para se pensar a ecologia de saberes, denunciando o modo como algumas culturas operam ao longo de séculos, nas quais a modernidade valida uma única forma de produção de conhecimento, numa epistemologia soberana. Assim, detalham o caminho possível dessas ecologias de saberes:

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS, B.; MENEZES, 2009, p. 7).

Pensar a formação de professoras(es) é entender que a educação não é uma zona neutra, portanto precisa avaliar se suas ações estão a reproduzir as desigualdades da sociedade e a compreender como o viés da colonialidade nega conhecimentos e ensina uma única cultura, negando outras histórias, outras culturas, outros saberes. Essa é uma problemática, pois consolida em negações de direitos e de conhecimentos outros, não só para as(os) profissionais da educação quilombola, mas para toda comunidade que nela se insere, vive, produz conhecimentos, saberes, cuida da terra e se sustenta. É da terra que extraem os recursos necessários para a subsistência, sustento da comunidade; desse modo, o conceito de “terra” é pensado na seguinte definição:

#### **a) Terra**

A definição de “terra” aqui utilizada pressupõe os estudos de Oliveira (2005), que nos traz a visão de “[...] terra como condição fundamental para a existência do grupo quilombola e que se coloca sobre a manutenção da posse desta terra, porque ela congrega resistência e sobrevivência”. (OLIVEIRA, 2005, p. 16).

Oliveira (2005, p. 16-17) apresenta, em sua pesquisa, o conceito de Leite (1990, p. 40) que define e analisa terra como não só um espaço/local de residir e meio de produção, mas também como acesso crucial para a continuidade do grupo, do destino dado ao modo coletivo de vidas. Essa relação não é exclusiva à existência do grupo, mas ela oferece condições e permanências das referências simbólicas, importantes para a consolidação do imaginário coletivo. Aponta, ainda, que as estratégias coletivas constroem códigos de sociabilidade

de, linguagem corporal e verbal, formas de cooperação, solidariedade e trocas. Dessa forma, a terra é fundamental para a manutenção da existência de um grupo em consonância com a resistência e seus modos de sobrevivência.

### **b) Etnicidade**

Partindo da concepção conceitual de Barth (1998), compreende-se que são nessas relações de solidariedade que as tradições das comunidades de Sapê do Norte se caracterizam, guardando aspectos culturais, as culturas herdadas, transmitidas, transformadas e outras criadas no cotidiano. Esses aspectos não são somente culturais, acontecem em toda interação social e política, organizadas em suas diferenças sociais. Essa forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem, oferece o que é válido nas interações sociais, ativando os signos e elementos dos signos culturais, socialmente diferenciadores.

Barth (1998) apresenta o conceito de etnicidade como categorias socialmente carregadas de valores políticos, econômico, que são negociáveis e seu pertencimento depende das transações; logo, pensar etnia fixa a um determinado grupo ou indivíduo não faz sentido, por isso prefere-se o uso de etnicidade, tendo em vista que o indivíduo pode ter múltiplas identidades nas quais se pode negociar conforme seus interesses, suas transações e seus contextos ou momento histórico em que estiver inserido.

### **c) Grupo étnico**

Acrescenta-se que o grupo étnico pode ser pensado como diferentes combinações que vão da cultura comum à identidade étnica construída simbolicamente, ou seja, é uma forma de organização que reflete uma identidade diferencial nas relações com demais/outros grupos e na sociedade em geral, e é justamente a identidade étnica desse grupo que reforça e estimula a sua solidariedade e seus limites. Os grupos étnicos ainda são responsáveis por manter a cultura tradicional, no entanto, isso depende da manutenção dos limites do grupo, da dicotomização entre membros e não membros, e são as tradições culturais que demarcam os limites do grupo étnico, no qual podem mudar, tendo em vista que a cultura pode ser seu objeto de transformação sem ter precisamente o esvaziamento da solidariedade étnica.

São nas narrativas das(os) professoras(es) lideranças quilombolas que os conceitos trazidos por Barth (1998) dialogam, ao situar as percepções das fronteiras para se entender as identidades étnicas.

#### **d) As fronteiras**

Para Barth (1998), as fronteiras não são apenas físicas, mas também sociais e políticas, pois os grupos étnicos das comunidades envolvidas nesta pesquisa, por exemplo, destacam-se nos territórios quilombolas em um processo de resistência pelos direitos étnicos, em busca por políticas públicas de acesso aos direitos sociais e construção de suas identidades. É nas fronteiras que se aprende os processos de construção dessas identidades e formação de novos sujeitos políticos. Sobre a construção de identidades, Hall (2006, p. 49) se refere como um conjunto de representações culturais, desenvolvidas em situações específicas, um “[...] modo de construir sentidos que organizam, influenciam as ações quanto à concepção de nós mesmos”.

Barth (1998) afirma que os sujeitos precisam estar conscientes de suas identidades étnicas para que possam agir a seu favor, percebendo que cada um(a) pode contribuir para a etnicidade do seu grupo, dentro de cada momento histórico e geográfico, concebendo o indivíduo como “ator da trama cultural”.

#### **e) Memória**

Entende-se por memória um elemento de poder, pois, por meio dela, recordam-se as tradições, de modo a historicizar um grupo, um lugar. Priorizamos pensar esse conceito partindo de Le Goff (1990), para quem a memória é uma propriedade que guarda, ou conserva informações, e também nos remete a um conjunto de funções psíquicas, das quais os humanos podem atualizar impressões, informações do passado ou do que representam como passado.

### **1.4.1 Contextualização histórica e outras provocações: das leis de negações de direitos do povo negro às políticas afirmativas da atualidade brasileira**

A revisão de uma conjuntura histórica fez-se presente no início deste estudo, para mapear a história da(o) negra(o) e da educação, bem como compreender que as negações históricas, no que se refere ao acesso à educação e à visibilidade social, marcam a história da população negra rural, e

os reflexos de todo esse histórico de privações impactam os dados, estatísticas e modalidades de educação para esse público até o presente momento. Essa análise pretende entender, a partir das narrativas das lideranças quilombolas da região, e refletir brevemente sobre as políticas públicas de ações afirmativas no currículo escolar, valorizando as Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), tendo em vista que as leis, que deveriam promover o acesso e a valorização dos negros e negras deste país, estiveram por mais de 4 séculos na contramão do avanço, negando-os o acesso à escola, invisibilizando suas culturas, histórias e promovendo exclusão dos conhecimentos e saberes dessa população.

As reflexões de Maciel (1994), que se dedicou a pensar a população negra no Espírito Santo, esmiúçam o processo de violência da escravização e o aspecto da trajetória histórica das(os) negras(os). Apresenta, ainda, grandes ponderações sobre as lutas históricas, herança cultural e memória africana na cultura afro-capixaba. Tais pesquisas entrelaçam diálogos com as investigações de Oliveira (2005, 2016), que trazem os conceitos de cultura, identidade e territorialidade negra, quilombo e quilombola, valorizando, ainda, as trajetórias políticas dos movimentos de resistência.

Desse modo, para construção deste capítulo, é relevante dialogarmos com os estudos de Gomes (2017), quando explana sobre a importância do Movimento Negro educador na construção da emancipação social dentro da diáspora africana, bem como realça o lugar político do Movimento de Mulheres Negras (MMN), que desencadeou reflexões e ações políticas para se compreender o machismo, o sexismo, as desigualdades sociais e as relações que envolvem o capitalismo no campo das produções científicas.

Ao ouvirmos as professoras quilombolas, fez-se necessário pensar o seu protagonismo e narrativas, considerando o histórico local e nacional, visto que o MMN se articula em pautas comuns no que se trata de resistência, racismo e construção de políticas públicas para a população negra.

O racismo nos afeta ao longo dos séculos; desde a escravização, a população negra se vê às margens de políticas públicas, assiste (não passivamente) aos processos de tentativas de branqueamento, à demonização de suas religiões, tradições e culturas, a violências de todos os âmbitos, principalmente contra às mulheres, entre tantas outras barbáries.

A população negra resistiu ao mito da democracia racial, mas ainda sofre o impacto dessa teoria, sustentada por Gilberto Freyre, que difundia uma democracia racial, na qual se acreditava que todos os povos, negros e brancos, viviam em harmonia, sem tensões entre os “negros, mestiços e brancos”. Fernandes (2007, p. 39), ao refletir sobre o assunto, destaca o que é uma democracia racial e que essa seria a ausência de tensões abertas e de conflitos permanentes, ou seja, é, em si mesma, índice de “boa” organização das relações sociais. Desse modo, Fernandes (2007) debruça-se em uma pesquisa que trouxe elementos que comprovam que não existe democracia racial no Brasil, mas outras estruturas em conjunto: a social, econômica, política e jurídica. Fernandes (2007, p. 40) enfatiza e conclui:

A chamada ‘tradição cultural brasileira’ possui muitos elementos favoráveis à constituição de uma verdadeira democracia racial. Esta ainda não existe, porém, e nunca existirá se os dados das investigações científicas não forem aceitos objetivamente e aproveitados de forma concreta na construção de uma sociedade multirracial cujos modelos ideais não estão (nem poderiam estar) no passado ou no presente, que dele flui e o reproduz sob muitos aspectos.

Os dados da pesquisa de Fernandes, realizada em 1950, revelam as “barreiras da cor”, mantidas pela sociedade branca a toda população negra, desde o período da pós-escravização. O pesquisador responde, em sua obra, às perguntas: como se coaduna a modernidade com a integração do negro? E como combinar a ordem capitalista daquela época (pós-escravidão) com a ordem estamental e escravocrata?

Assim, ele vai concluir que temos uma problemática ou impasse racial, o qual a abolição “não aboliu”, bem como que democracia racial não existe nesse país, (FERNANDES, 2007). Destaca que:

Democracia significa, fundamentalmente, igualdade social, econômica e política. Ora, no Brasil, ainda hoje não conseguimos construir uma sociedade democrática nem mesmo para os “brancos” das elites tradicionais e das classes médias em florescimento. É uma confusão, sob muitos aspectos farisaica, pretender que o negro e o mulato contem com igualdade de oportunidades diante do

branco, em termo de renda, de prestígio social e de poder (FERNANDES, 2007, p. 59).

É importante destacar que nos territórios das comunidades quilombolas nunca houve democracia racial, tendo em vista o processo histórico da formação dos primeiros quilombos, que foram construídos com muito sangue, mortes e resistência; até hoje, as lideranças e os membros das comunidades sofrem a pressão do capitalismo, dos jogos e interesses econômicos das grandes empresas da monocultura de eucaliptos, que deslocam essas comunidades, deslegitimando todo o contexto histórico, culturas e meios de sobrevivência da população quilombola.

Desse modo, pretende-se provocar o(a) leitor(a) pesquisador(a) a refletir sobre as ausências das políticas públicas para a população negra, considerando que essas negações fazem parte do pensamento da colonialidade, herdado das leis colonialistas. Destaca-se, ainda, a relevância do Movimento Negro, que sempre esteve frente às discussões sobre o racismo, desigualdade social e demais estratégias em busca de leis de políticas afirmativas para superar esse histórico de negações no que se refere à população negra. Aponta-se, também, algumas provocações e inquietudes para se pensar a necessidade da efetiva implementação das Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Essas duas leis, como já citado, apontam a exigência do ensino de conteúdos de história e cultura africana nos currículos da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, alterada o artigo 26A, pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), traz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas oficiais, públicas e privadas. A Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que também altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Gomes (2017) reforça que o Movimento Negro, por meio de suas lideranças, participou ativamente na construção do país, destacando a educação como meio de emancipação social. Afirma, ainda, que esse espaço-tempo (educação) é um direito social e foi conquistado com organização e muita tensão em meio às “ondas conservadoras e da violência capitalista”. Para Gomes (2017, p.

24), os direitos sociais foram algo “[...] arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros e brasileiras.”

Ao longo de vários séculos, nossas legislações deixaram o povo negro às margens de políticas públicas; desse modo, a proposta deste diálogo é apresentar a história dessas legislações que refletiram diretamente ou indiretamente no campo educacional. Siss (1996) reforça essa mesma necessidade de debates sobre as políticas afirmativas no Brasil, promovidas pelo Movimento Negro Nacional:

As discussões sobre a necessidade e validade ou não da aplicação das políticas de ação afirmativa no Brasil datam das últimas décadas do século XX e vêm ocorrendo, quase sempre, no âmbito das organizações do Movimento social Negro nacional, bem como em alguns restritos espaços acadêmicos. Em meados da última década do século passado essa discussão foi ampliada para outros espaços, como, por exemplo, para o espaço midiático, em especial para as imprensas falada, escrita e televisada. No espaço governamental – federal, estadual e municipal – nesse mesmo período, algumas discussões e iniciativas, em relação às políticas de ação afirmativa aconteceram. (SISS, 1996, p. 8)

Desse modo, a explanação a seguir trata-se de como a sociedade brasileira pensou algumas leis e contextos históricos que marcaram e marcam as negações de direitos à população negra no Brasil.

#### **1.4.2 As barreiras em formas de leis e teorias racistas: negações históricas à população negra**

Para continuar essas reflexões alavancadas anteriormente, selecionamos algumas leis e decretos instituídos no país ao longo desses séculos. Tais leis invisibilizaram o povo negro no cenário brasileiro, impactando no acesso à educação e demais mobilidades sociais. Cotrim (1987) destaca que a Companhia de Jesus, com atribuições da contrarreforma religiosa europeia, tinha objetivo exclusivo de buscar adeptos para a igreja católica. Dessa forma, a preocupação desses era catequizar os povos colonizados e formar uma classe burguesa dirigente na sociedade colonial. Assim, não podemos considerar que esse modelo de ensino teve objetivos de proporcionar uma educação igualitária para todos, tendo em vista que o ensino era rateado em linhas que foram

pensadas para dividir essas instruções. Uma instrução primária nas escolas de primeiras letras para catequizar (indígenas) e formar para o mundo do trabalho e catequização (filhos de colonos); e o colégio com ensino secundário, na segunda linha, destinado apenas para os meninos brancos que se formavam para ser mestres em artes e bacharéis em letras.

Acrescenta, ainda, que o ensino elementar era o mecanismo usado para ampliação e divulgação da fé católica entre os colonos portugueses, senhores de engenho, negras(os) escravizadas(os) e povos indígenas. No entanto, o ensino secundário não era permitido aos indígenas e à população negra.

Com a Constituição Federal de 1824, muitos decretos se consolidaram e deixavam às margens todos os povos africanos e seus descendentes aqui escravizados, pois seu artigo 6º caracterizava-se às pessoas a serem consideradas como “os cidadãos brasileiros”, incluindo até os portugueses que aqui moravam. Nesse artigo 6º, nem negras(os) escravizadas(os), nem as(os) pouquíssimas(os) alforriadas(os) foram incluídas(os), exceto se solicitassem a carta de naturalização, sendo que, para esse item, as(os) negras(os) precisavam ser julgadas(os) por “qualidades”.

Com a Lei Eusébio de Queiroz (1850), que proibiu a chegada de embarcações negreiras no país, o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, é publicado, no entanto, quatro anos após a lei citada. Esse documento declarava que as escolas públicas “não deveriam receber alunos negros escravizados”. Conforme artigo seguinte:

Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos. (BRASIL, 1854).

Conclui-se que, até aqui, não foi pensada a inclusão dos povos negros escravizados ou libertos (por compra de alforria) em nenhuma lei que mencionava o direito à educação e que proporcionasse a inserção destes em qualquer possibilidade de mobilidade ou ascensão social.

Anos mais tarde, outro decreto, de nº 7.031 -A, de 6 de setembro de 1878 (BRASIL, 1878), abre uma lacuna na qual nasce, talvez, uma margem de chance de estudo para os homens negros alforriados, já que os escravizados dificilmente circulavam livremente, conforme demonstrado a seguir:

Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º grão do sexo masculino do municipio da Côrte. Attendendo ao que me representou o Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, Hei por bem decretar o seguinte:

Art. 1º Em cada uma das escolas publicas de instrucção primaria do 1º grão do municipio da Côrte, para o sexo masculino, é creado um curso nocturno de ensino elementar para adultos, comprehendendo as mesmas materias que são leccionadas naquellas escolas (BRASIL, 1878)

Como a lei não enfatizava em seu texto a proibição dos negros na matrícula, o curso noturno poderia ser um “parêntese”, ainda que enfrentando inúmeras regras e condições impostas vigentes à época. Desse modo, uma brecha na lei supõe que “os homens negros adultos alforriados” poderiam estudar à noite; atualmente, os resquícios ideológicos dessa lei continuam imperando nas políticas de atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em alguns estados brasileiros, pois é notificado diariamente o desmonte/fechamento das escolas de atendimento à população da EJA, que não teve oportunidade de estudo na infância ou juventude. O descaso com essa modalidade reflete o preconceito institucional a esse público, visto que a maioria é composta por pobres, negras e negros das grandes periferias. Ou seja, leis do passado que respingam nas práticas governamentais atuais. Isto é, a estrutura social da época não produziu transformações histórico-sociais que incluíssem o povo negro. Segundo Fernandes (2007, p. 106),

[...] Desde o último quartel do século XIX até hoje, as grandes transformações histórico-sociais não produziram os mesmos proventos para todos os setores da população. De fato, o conjunto de transformações que deu origem à “revolução burguesa”, fomentando a universalização, a consolidação e a expansão da ordem social competitiva, apenas beneficiou, coletivamente, os segmentos brancos da população.

A organização do Movimento Negro no Brasil nos aponta algumas experiências de escolas para crianças negras; podemos exemplificar uma delas, a que funcionava na rua da Alfândega, de 1853 a 1873, no Rio de Janeiro. No entanto, enfatiza-se que essas escolas surgiram de movimentos populares de iniciativas que vinham dos grupos negros, que com sacrifícios conseguiam pagar e dar estudos para raros, tendo em vista que o Estado não custeava educação para os pobres. Em 1888, quando a princesa Isabel assumiu o trono na condição de regente, descrita como “simpatizada” com os ideais abolicionistas, aprovou o decreto que dava o “fim” à escravidão no Brasil. Fim da escravidão?

A Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888), declarava extinta a escravidão no Brasil. A conhecida também como “lei da libertação da escravatura”, apesar de ter “liberto” o povo africano sequestrado em África e seus descendentes escravizadas(os), a chamada “Lei Áurea”, não tratou de pensar ou garantir integralmente, ou nem mesmo parcialmente, a inserção dos grupos “libertos” na sociedade brasileira. O que encontramos nas leis são várias sanções e exclusões do povo negro, não só da educação, mas deixando-o de fora de qualquer plano social.

Nas pesquisas de Fernandes (2007), encontra-se um destaque em questão. Para ele, deve-se considerar a fase de consolidação e de rápida expansão da ordem social competitiva, que vai, aproximadamente, de 1885 a 1930. Nesse período, embora sem operar como fator direto, exclusivo ou dominante, a imigração adquire o significado e as proporções de uma calamidade social para o “negro e o mulato”. Assim, a ordem social vigente daquela época não proporcionou a universalização do trabalho livre ao povo negro e, conseqüentemente, negou outros acessos. Fernandes (2007, p. 151) nos traz a reflexão:

[...] Na verdade, como a estrutura do sistema de relações raciais excluía o “negro” de tais oportunidades, os brancos praticamente monopolizavam as vantagens dela decorrentes. Tudo isto quer dizer que a imigração apenas agravou, como e enquanto fator histórico, as diferenças expressões assumidas pela desigualdade racial na vida social do negro e do mulato.

Essas negações históricas promoveram, ao longo de séculos, não só a perda de direitos, mas também moldaram os impactos desfavoráveis na vida das(os) negras(os), em que a grande maioria vive até os dias atuais. Esses impactos aparecem no cotidiano escolar, como por meio do sentimento de inferiorida-

de, violências do racismo, baixo rendimento escolar, entre tantos outros, sendo reforçado por teorias racistas que colaboraram e colaboram para a desvalorização cultural e social do povo negro. É importante abrir um parêntese neste texto para tratar resumidamente de como foram “enfincadas” essas teorias no imaginário do povo brasileiro.

As teorias raciais foram importadas da Europa e difundidas no Brasil no século XIX, justificando interesses políticos e sociais das elites. O principal nome nesse contexto é o do francês Arthur Gobineau, que apresentava em pesquisas e no seu ensaio sobre desigualdades das raças (1882), no qual ele defendia a superioridade da “raça branca”, reforçando que as raças eram desiguais baseado na biologia. Para ele, a mistura das raças significava uma ameaça e a considerava um risco; por isso, poderia levar a espécie humana à degradação. Defendia, ainda, que a eugenia salvaria a população de enlances entre os indivíduos de “raças superiores” (brancos) e “raças inferiores” (negros e indígenas). No Brasil, muitos intelectuais abraçaram teorias como essa, a tiveram como verdade e cuidaram de disseminá-las em todos os campos científicos possíveis, tais como: a medicina, engenharia, jornalismo, história, antropologia e sanitaristas. Para esses, a eugenia poderia ser a solução para o processo de desenvolvimento do Brasil.

Assim, influenciadas pelas teorias racistas, as leis brasileiras trataram de trabalhar em conjunto com essas ideologias, de modo que o acesso aos bens culturais e públicos viessem nas entrelinhas, dizendo à população negra que ali não eram seus lugares de ocupação, ou seja, escola, cultura, trabalho, entre outros meios de ascensão social.

É importante realçar, nesta escrita, como as políticas públicas do Brasil caminharam junto às teorias racistas. Nas primeiras décadas do pós-escravidão, a sociedade esteve à procura de criar uma identidade nacional, de caminhar para a “modernidade” e, nesse percurso, apresentaram-se diversos intelectuais brasileiros desde a Primeira República, tais como: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, João Batista de Lacerda, entre tantos outros em atuações diferentes. Nina Rodrigues, que foi um dos intelectuais mais influentes dessa época (1894), escreveu um trabalho intitulado *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Nesse material, o autor afirmava que negras(os) e indígenas não tinham capacidade nem mesmo de responder por um crime, tendo em vista sua incapacidade mental, pois pertenciam às “raças inferiores”, já a(o) branca(o) tinha o código da civilização; as(os) negras(os)

eram movidas(os) pela emoção, incapazes da racionalidade, pois eram bárbaras(os), selvagens e imaturas(os). Segundo Souza (2016, p. 96),

[...] na América Latina, o Brasil não apenas foi o país que primeiro desenvolveu seu movimento eugênico, como também foi o que reuniu o maior número de adeptos e o que mais sucesso teve no processo de institucionalização da eugenia. Basta lembrar que a primeira sociedade eugênica criada pelos brasileiros, a Sociedade Eugênica de São Paulo, foi fundada ainda nos anos 1910 e contou com nada menos que 140 membros, a maioria formada pela elite médica do país. [...] O movimento eugênico também foi responsável pela realização do primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia e pela publicação do Boletim de Eugenia, periódico editado entre 1929 e 1934. Ainda no início dos anos 1930 seria fundada a Comissão Central Brasileira de Eugenia, que agregava um grupo de eugenistas e psiquiatras que atuava na Liga Brasileira de Higiene Mental, outra instituição que adotou o discurso eugênico como parte de seu ideário.

Segundo as pesquisas de Weyler (2006), foi nessa corrida pela chamada “ordem e progresso” que as teorias eugênicas influenciaram a área da saúde, educação, urbanismo e sanitaristas no Brasil. Assim, muitas(os) negras(os) tiveram a intervenção direta da medicina, incumbida de colocar “ordem nos espaços urbanos”. Entra em cena a psiquiatria brasileira, moldada em padrões eurocêntricos, e a elite questionava como as(os) brancas(os) iriam conviver com essa população “inferior e perigosa”. Essas tensões sociais deixaram a estrutura brasileira no campo da cegueira intencional, omitindo que as dificuldades dos povos negros estavam ligadas às estruturas sociais e econômicas que se desenhavam excludentes e racistas.

Nesse contexto, as teorias da eugenia<sup>3</sup> embasaram o “médico missionário” na proposta de curar as(os) “degeneradas(os)” negras(os). A medicina legal interveio de maneira violenta e autoritária aos corpos negros, seja diagnosticando negras(os) que desobedeciam ou resistiam às ordem repressoras, seja

---

3 A ideia de eugenia foi divulgada por Francis Galton, responsável por criar esse termo, em 1883. Ele imaginava que o conceito de seleção natural de Charles Darwin era também aplicável aos seres humanos. Seus estudos e teorias tinham o objetivo de provar que a capacidade intelectual dos seres humanos era hereditária e, nessa perspectiva, a Europa poderia justificar a escravidão e a exclusão das/os negras/os, imigrantes deficientes e asiáticas/os e demais minorias.

para justificar que as doenças (desenvolvidas), como o alcoolismo, eram resultado do cruzamento racial, sendo categorizados como degenerados; doenças como epilepsia e loucura também eram vistas como degenerescência. Essas teorias caminharam e transitaram por décadas nas políticas públicas, principalmente na educação e saúde. Para os intelectuais dessa tese, a sociedade brasileira branca detinha o código dos bons costumes e moralidade, logo, deveriam educar a população negra; pensando assim, como cuidar desses degenerados? Obviamente quem não se enquadrasse nos padrões europeus.

Fanon (2008), em um dos capítulos do livro *Pele negra, máscaras brancas*, expõe como o povo colonizado, enquanto ser social, é aculturado. Percebemos com a disciplina Moral e Cívica um movimento contrário à emancipação, por se tratar de um modelo que sempre esteve aliado à repressão de determinados comportamentos em nome de padrões sociais hegemônicos, fazendo com que uma determinada cultura, nação, religião, costumes sejam valorizados em detrimentos da morte de outras maneiras de ser e estar no mundo. Desse modo, Fanon (2008, p. 34) afirma:

[...] todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o escapara da sua selva, quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

Ainda que o contexto apresentado no livro seja do universo antilhano e francês, podemos compreender a reflexão de Fanon (2008) como necessária para se pensar como o colonialismo e a colonialidade atuam e regem as relações chamadas por ele “nativo-colonizador”, o que impacta nos processos de embranquecimento alucinatório. Por isso, segundo ele, existe a necessidade de uma mudança nas estruturas sociais. Fanon (2008, p. 96) destaca que

[...] em outras palavras, o negro não deve ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir, ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa da sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma

vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais.

Essas reflexões nos fazem repensar como atua a colonialidade do saber e do ser e como isso reflete na educação, fazendo-nos analisar a necessidade de pensarmos modos de se fazer uma educação para todas(os), sem negar ou gerar conflitos de identidade, tendo em vista que a sociedade vigente insiste nas leis e práticas hegemônicas que privilegiam a roupagem da colonialidade.

Desse modo, é necessário pensar uma educação inclusiva e democrática, mas compreendemos que o termo “educação como direito de todos” apareceu pela primeira vez na Constituição de 1934, logo, a educação seria ministrada pela família e pelo poder público, priorizando um currículo baseado na “eficiência da vida moral” e econômica do país. Ao nosso olhar, a questão “moralidade” aparece com ênfase, clamada numa vertente das classes dominantes, que privilegia uma linha hegemônica de ser e se comportar no mundo.

Dada a realidade do Brasil em meio ao processo de miscigenação, as(os) defensoras(es) da tese do embranquecimento da população brasileira acreditavam que se as(os) brancas(os) (europeus) fossem inseridas(os) nesse processo, o Brasil estaria a salvo da negritude. Acreditavam que, com isso, as(os) descendentes de negras(os) passariam a ficar mais brancas(os) a cada nova geração; assim, em cerca de 50 a 100 anos, os traços negroides desapareceriam da população brasileira.

O antropólogo e médico João Baptista de Lacerda foi um dos principais nomes da tese de eugenia brasileira. Em 1911, ele participou do Congresso Universal das raças em Londres e lá defendeu que a miscigenação no Brasil era algo positivo, pois a sobreposição da “raça branca” predominava em relação aos traços negros e indígenas. A tese, enquanto projeto nacional, pretendia buscar a tal chamada “identidade nacional”, no período de pós-escravidão, e caminhar rumo à “modernidade”; e, assim, o discurso da miscigenação passou a ser, mais tarde, uma espécie de ferramenta no movimento de “orgulho” da mestiçagem, como caminho de consolidação do branqueamento ou mascaramento da realidade brasileira, especificamente na década de 1930, quando o movimento passou por controvérsias entre suas lideranças, pois alguns intelectuais aceitaram a miscigenação e outros desejavam a substituição da população por europeus.

A política de imigração de alemães, italianos, entre outros europeus, fez parte desse projeto de branqueamento. Embora a imigração europeia no Brasil já fosse uma realidade, a tese do branqueamento tomou forças estruturadas, organizando a vinda dessa população maciça nos séculos XX e XXI. Cabe lembrar que essa miscigenação tão exaltada por alguns intelectuais dessa época não foi observada como fruto de violências às mulheres negras e indígenas.

As pesquisas e literaturas de Gilberto Freyre (a partir de 1930), considerado o principal nome da ideia da “democracia racial”, ficaram evidenciadas e valorizadas nas propagandas de escolas, universidades, redes de mídias nacionais, entrevistas e até mesmo propagandas oficiais do governo. Essa ideologia teve muitos seguidores, intelectuais da literatura e da política; assim, construía-se o mito da democracia racial, tendo em vista que essa democracia não era possível numa sociedade de tamanha desigualdade, estruturada no racismo.

Nesse trabalho de desmistificar o mito da democracia racial, Florestan Fernandes, no livro *O negro no mundo dos brancos*, tendo sua primeira impressão em 1972, trouxe para os intelectuais do Brasil e do mundo um outro olhar frente às questões de transição de um país escravocrata para um país moderno. Dessa forma, contrariando as correntes freirianas no Brasil e no exterior, que acreditavam nessa democracia racial, Fernandes afirmou, em suas profundas pesquisas, que não existia a democracia racial no Brasil, reforçando que essa escamoteava a desigualdade racial na arena política e criava uma situação exclusiva, que só atingia a população negra. Para ele, o preconceito de cor, a discriminação e as desigualdades sociais foram suprimidas na análise da democracia racial, enfatizando como a supremacia da raça branca, os mecanismos dos privilégios e de monopolização do poder pelos brancos, a exclusão ou subalternização da população negra e “mestiça” foram mascarados por Freyre.

Sem trabalho, marginalizada, sem educação formal, sem prestígio, a população negra foi lançada à invisibilidade na sociedade, não participando da mobilidade social nem do processo de modernização. Fernandes (2007) aponta, ainda, que nessa época a(o) branca(o) ganhou os palcos e que a universalização do trabalho livre não incluiu a(o) negra(o) ou a(o) “mulata(o)”, na sociedade competitiva e nas classes sociais que a compunham. Fernandes (2007, p. 46) relata, também, que “as oportunidades surgidas pelos grupos melhor localizados da ‘raça dominante’, o que contribuiu para aumentar a concentração racial da renda, do poder e do prestígio social em benefício do branco”.

Conforme Fernandes (2007), por meio de análise do censo de 1950, as(os) negras(os) compreendiam quase 14 milhões (11% da população total), mas participavam de menos de 20 mil oportunidades como empregadores (0,9%):

[...] e apenas 6.794 (0,6%) e 448 (0,2%) tinham completado, respectivamente, cursos em escolas secundárias e universidades. Uma situação como esta envolve mais do que desigualdade social e pobreza insidiosa. Pressupõe que os indivíduos afetados não estão incluídos, como grupo racial, na ordem social existente, como se não fossem seres humanos nem cidadãos normais. (FERNANDES, 2007, p. 94)

Fernandes (2007) ainda ressalta que essas estatísticas que apontam a exclusão da população negra e “mestiça” da escola, do campo de trabalho pós-abolição, avançaram ao longo dos anos, gerando a miséria coletiva. A sociedade implantou na visão da(o) negra(o) um estado de espírito derrotista, como se a(o) negra(o) não tivesse ambição, como se fossem preguiçosas(os), bêbadas(os), imorais etc. Essas barreiras impostas pela sociedade reforçaram a negação e o acesso da população negra a uma posição sociocultural favorável. Assim, as leis prosseguem excluindo saberes, conhecimentos e demais direitos da população negra, mostrando a impossibilidade de existência de uma democracia racial.

Nessa luta desigual para a população negra e “mestiça”, as probabilidades de ascensão social foram nulas. A estrutura racial apresentada nas pesquisas de Fernandes (2007) ainda é notada na atualidade, a qual favorece o monopólio e poder da classe dominante branca; e, nessa organização, impele a população negra para a pobreza, o desemprego, o subemprego e, em muitas mentalidades coloniais, designam o lugar que a população negra deve ocupar. Assim, “o trabalho de negro”, na perspectiva branca colonial, atravessou séculos, graças às teorias raciais que nos subjugaram no passado e ainda alimentam o racismo.

Na apresentação do livro de Florestan Fernandes, elaborada por Lilia Moritz Schwarcz com o texto *Raça sempre deu o que falar*, a pesquisadora destaca que, nos vários ensaios e pesquisas que estruturam o livro *O negro no mundo dos brancos*, o autor denuncia a supremacia da “raça branca”, acusa a “[...] ‘acomodação racial vigente’ e seu papel no sentido de abster ao negro seu lugar como protagonista da própria história” (FERNANDES, 2007, p. 20).

Nesse sentido, para contribuir com esse diálogo, Abdias do Nascimento afirma, em 1980 no seu livro *Quilombismo*, que a história do Brasil é uma versão criada por brancas(os) para as(os) brancas(os), bem como toda estrutura econômica, sociocultural, política e militar. Também denuncia como o(a) opressor(a) (branca(o) e europeia/europeu) impôs seu controle absoluto nos meios de comunicação, recursos econômicos das instituições educativas e culturais. Nascimento (1980, p. 17) destaca, ainda, que:

Um férreo e rígido monopólio de poder permanece, no Brasil, nas mãos da camada “branca”, minoritária, desde os tempos coloniais até os dias de hoje, como se tratasse de um fenômeno de ordem “natural” ou de um perene direito “democrático”. O mito da democracia racial está fundado sobre tais premissas dogmáticas.

O autor adentra, ainda, no debate de como a população negra foi forçada a esquecer sua história por longos séculos; logo, questiona: “Por que ficarmos quietos, silenciosos, e perdoarmos ou esquecermos o holocausto de milhões de africanos raptados (mulheres, crianças, homens) assassinados, torturados, estupradas por criminosos europeus?” (NASCIMENTO, 1980, p. 21). Além disso, enfatiza que na lógica do passo a passo que foi da escravização em direção ao movimento capitalista, regida pela fraude teórica e ideológica articulada para manter a supremacia branca, a população negra só tem uma opção: segundo ele, “desaparecer”, “[...] seja aniquilada pela força compulsória da miscigenação/assimilação, ou através da ação direta da morte pura e simples” (NASCIMENTO, 1980, p. 22), acusando essa supremacia de manipular a utopia ideológica da “democracia racial”.

O autor denuncia que esse mecanismo tem a dinâmica de ceifar vidas negras há séculos e que, mesmo assim, a(o) negra(o) nunca perdeu a esperança e a energia; sob alerta, quando tem qualquer chance, recaptura “os fios rompidos de sua própria história”. O Movimento Negro sempre esteve na resistência, recapturando esses fios, buscando alternativas para driblar as exclusões, por exemplo, casos de escolas em clubes, fazendas, quilombos e escolas informais que alfabetizaram uma pequena parcela de negras(os). Trata-se de um Movimento Negro educador organizado para vencer as negações do Estado, buscando emancipação e lutando contra as opressões que vinham por toda parte, inclusive na forma de lei. Conforme Gomes (2017, p. 49),

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

Gomes (2017) aponta que o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) alfabetizava suas(eus) primeiras(os) participantes, assim como funcionárias(os), incentivando-as(os) a indagar sobre a posição e ocupação da população negra no contexto brasileiro. O TEN também publicava as reivindicações do direito ao ensino público para todas(os), admitindo estudantes negras(os) nas instituições de ensino secundário e nível superior, nas quais não estavam inseridas(os). Relata, ainda, que o Movimento Negro participou dos fóruns de debates analisando e discutindo sobre “raça”, desde a LDB 4024/61 (BRASIL, 1961); mas, após a ditadura militar em 1964 e a promulgação da LDB 5692/71, a questão racial perdeu forças nos princípios que orientavam a educação.

A Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, a nossa segunda LDB, apresentou o objetivo de “[...] qualificar os sujeitos para o trabalho e exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). O cunho dessa lei foi pensado para formar mão de obra a fim de atender ao processo de industrialização econômico, não para a transformação e igualdade de acesso à escola pública. Nessa época, os índices de reprovação já mostravam o recorte racial, em que traziam as(os) estudantes negras(os) no topo das estatísticas dos “repetentes”.

Dessa forma, pesquisadoras(es) e psicólogas(os) da época, aliadas(os) às teorias racistas tentaram justificar esses índices citando o viés da pobreza, vinculado às características biológicas e psicológicas das(os) estudantes. A psicologia diferencial dedicou tempo em pesquisar e justificar as diferenças individuais dos indivíduos, bem como suas consequências e causas no processo da aprendizagem. A inteligência e os processos cognitivos foram campos de investigação. Nesse sentido, as(os) psicólogas(os) utilizaram-se dos instrumentos de avaliação das aptidões, testes de Quociente de Inteligência (QI) para mensurar o rendimento escolar de estudantes.

Segundo Patto (1999, p. 66), foram várias(os) pesquisadoras(es) da área da psicologia que empenharam suas vidas na pesquisa de instrumentos que pudessem verificar se, por trás do rendimento bruto, um indivíduo

era intelectualmente mais apto que outro. Mas, como afirma Patto (1999), o processo educacional dessa época já era excludente, mantinha estruturas didáticas com marcas do racismo, trazia, por exemplo, nas literaturas evidências que inferiorizavam as(os) negras(os) e indígenas. Acrescenta-se, ainda, que, até os anos de 1970, essas justificativas predominavam em detrimento à explicação que nos apresentasse de fato o cenário estruturante e funcional do sistema de ensino, o qual era fator determinante daquele fracasso. A Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) esteve em vigor em plena ditadura, e a vida e a educação das(os) negras(os) não foi um processo fácil.

O Movimento Negro já atuava/agia intensivamente para a inclusão e valorização da cultura afro-brasileira nos currículos, mas, em momentos de vigilância e perseguição da ditadura militar, tornou-se fragilizado todo o processo político dos movimentos sociais. O relatório Tomo I - Parte II, intitulado como *Perseguição à População e ao Movimento Negros* (2015), ressalta que o período de 1968 a 1978 foi marcado pela atividade reduzida das entidades negras, devido à instauração do Ato Institucional nº 5, editado pelo regime militar, que proibiu e perseguiu todas as atividades políticas no Brasil.

Esse momento foi marcado por muitas perseguições, mortes e desaparecimentos de líderes do Movimento Negro. A ditadura apontava o Movimento Negro como movimento “comunista e perturbador”; a política de segurança nacional intensificava ações racistas, desmobilizando principalmente os movimentos culturais das/os negras/os. Como expõe o Tomo I (2015, p. 11),

[...] o racismo dessa doutrina manifestava-se, entre outros fatores, na negação oficial do racismo e nas práticas discriminatórias do regime contra a população negra, que não se davam apenas no campo da segurança pública: havia a censura, que também seguia a ideologia do branqueamento e da invisibilização do racismo.

Todas as lutas e conquistas em termos de leis na educação ou em qualquer outra esfera pública, ocorreram por a esta gênese: Movimento Negro. É nesse movimento que se dão as disputas por ações afirmativas, principalmente na educação, devido a esse histórico de negação.

Na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, a educação passa a ser dever do Estado e da família, ampliando um pouco mais seus objetivos, preocupando-se com a cidadania e qualificação para o trabalho. A LDB de 1971 vigorou

até a promulgação da mais recente: a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Trata-se de uma lei que esteve em disputa entre público e privado, ficando por mais de uma década em debate, para que os ideais e direitos de uma escola pública de qualidade fossem garantidos em forma da lei, sendo promulgada com viés democrático de educação.

O resultado das pressões políticas por ações afirmativas do Movimento Negro alcançou a alteração dos artigos 26-A, 79-A e 79-B. A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), para as(os) militantes, foi uma grande conquista frente a séculos de invisibilidade de nossas culturas e saberes, num currículo oferecido para maioria negra.

Nessa perspectiva, as Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) precisam ser levadas a sério, pautadas na busca de promoção e valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Tantas negações seculares resultaram no silenciamento da cultura africana no cenário social deste país. Por outro lado, não é mais aceitável educar por um único viés, com visão eurocentrada que nega conhecimentos e saberes outros.

Mesmo com essas conquistas em forma de leis, a educação, o currículo e as práticas educacionais ainda refletem resquícios das leis do passado, com roupagem da negação de direitos, inclusive impactam nos direitos de aprendizagem, por exemplo, sobre as ausências das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras nos livros didáticos, das brincadeiras, contos e encantos ancestrais que tenham a representatividade das(os) negras e negros.

A monocultura do saber repele a população negra do acesso à educação de qualidade, não proporciona nenhum prestígio social a ela, tendo em vista que o olhar se baseia numa realidade distante, eurocêntrica e dominante. Isso traz concepções que marcam a desigualdade e demais fenômenos de desprestígio das culturas afro-brasileira e indígena. Santos, B. (2007) afirma que:

A primeira é a monocultura do saber e do rigor: a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos

urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão europeia, em uma realidade: a da ciência ocidental (SANTOS, B., 2007, p. 29).

Essas negações são sustentadas pela resistência da hegemonia branca, de modo a não querer compreender as várias ciências trazidas pelas mãos e mentes aqui escravizadas. Todas essas negações mantêm negras(os) às margens, sem acesso à moradia digna, sem obtenção à saúde, sem emprego, sem ascensão social, sem igualdade de salários, com poucas representatividades e protagonismo nas mídias (novelas, propagandas, revistas etc.); e os impactos dessas ausências sistematizadas em forma de racismo institucionalizado geraram o fracasso escolar, autonegação, autoestima baixa, entre outras consequências perversas que invisibilizam nossas identidades.

### **1.4.3 Políticas afirmativas: abrindo caminhos**

Visualiza-se a importância das leis de políticas afirmativas, tendo em vista os destaques de programas de ações afirmativas sendo reforçados e ampliados, como é o caso das cotas – Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012a) – que trouxeram a obrigatoriedade de adoção de recorte racial e social nas universidades federais do Brasil. A Lei nº 12.288, de julho de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, que, no artigo 11, atribui à educação algumas obrigatoriedades e responsabilidades:

Da Educação- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo (BRASIL, 2010).

Não poderíamos deixar de destacar a Lei nº 10.678/03, Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida em lei, que criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da presidência da república, nascida a partir do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro (MN) brasileiro (BRASIL, 2003a). Dessa forma, articulou secretarias, ministérios, governos e municípios para se pensar a promoção de políticas para igualdade racial.

Mesmo com muitas conquistas, ainda existe a fragilidade na implementação das leis de ações afirmativas, principalmente referindo-se à educação, no que tange às Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a Lei nº 12.288/10, que ampliam reparações aos povos afrodescendentes no país, tendo em vista o histórico de negações e escravização. Destaca-se, ainda, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, uma outra vitória do MN. Essa resolução foi pensada por:

[...] manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012b).

As diretrizes reforçam que os povos quilombolas são símbolos de resistências seculares neste país, partindo do princípio de que as comunidades trazem em suas narrativas a história de lutas por libertação, resistência e estratégias contra a escravização. As comunidades do Sapê do Norte apresentam uma história rica em detalhes desse movimento. As histórias dos núcleos familiares e das lideranças são carregadas da expressividade das lutas e resistência.

Somente a partir da Constituição de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, surge a categorização de “remanescentes das comunidades de quilombos”, sendo, dessa forma, reconhecida juridicamente no que se refere ao reconhecimento e ao direito à titulação das terras ocupadas.

Porém, somente com o Decreto Presidencial nº 4887/2003 é que se estabeleceu o critério de autoatribuição como parâmetro de identificação das comunidades quilombolas e reconhecimento da territorialidade. Isso significou um movimento positivo em torno de demarcações, avançando, inclusive, no mapeamento desses territórios, bem como incentivando e mobilizando a organização das comunidades quilombolas em busca de suas titulações.

O acesso às ações afirmativas, que envolvem as leis anteriormente citadas, parte do princípio constitucional da igualdade material e da neutralização da discriminação racial. Dessa forma, é justo que a escola exerça sua função democratizadora, plural, sabendo que todo seu trabalho pedagógico precisa ter propósito de formar cidadãs(ãos), justas(os), com direitos e deveres. Faz-se necessário considerar os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, cujo artigo 6º afirma que:

Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos: I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades; III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola; VI - zelar pela garantia do direito à Educação

Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (BRASIL, 2012b).

Falar de cidadania é tratar as diretrizes com seriedade, discutir as origens da desigualdade social, do racismo e desprestígio social e cultural que afetam a negritude no Brasil, em especial as comunidades negras. Segundo Santos, G. (2011, p. 106), não há “[...] justiça social, sem se fazer justiça cognitiva”. Fazer justiça cognitiva nas comunidades quilombolas, por exemplo, significa oportunizar às(aos) estudantes e suas(eus) docentes a apreensão e conhecimentos da sua história, dos saberes da sua realidade, da importância da valorização das culturas, memórias ancestrais; é oportunizar o exercício de seus direitos. No entanto, para se fazer a justiça cognitiva, não podemos desconsiderar a pertinência da formação de professoras(es) quilombolas, de se pensar outras leituras, outros saberes, outras possibilidades de formação inicial ou continuada.

As reflexões estão baseadas no texto referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola, que apontam a necessidade de assegurarmos essa modalidade, considerando todas as estratégias nos contextos de luta e resistência, o processo histórico em que se configuraram as formações dos quilombos no Brasil, conhecimentos, militância contra o racismo, luta pelo direito à terra e ao território, pela vida, respeito às diversidades, bem como pela “[...] garantia do direito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação” (BRASIL, 2012b, p. 3).

Logo, uma das pautas do Movimento Negro ao longo dos anos foi em torno da necessidade de que a educação quilombola contemplasse não só a diversidade regional, mas também a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo que foi invisibilizada nas políticas educacionais.

Com as várias frentes de pressões ao Estado brasileiro, as lutas se intensificaram, desencadeando a demanda de um olhar específico sobre as pautas e lutas do Movimento Negro nacional. Foram marchas, encontros, grupos de trabalhos, mobilizações nas comunidades quilombolas em defesa dos seus direitos, que resultaram na criação da SEPPIR (como vimos anteriormente) e, em 2004, da criação a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como a referência para discussão da educação quilombola.

Essas conquistas levaram o Movimento Negro a acreditar que outras possibilidades existiam para a construção de políticas afirmativas, em que a luta contra o racismo e pelo direito quilombola na política educacional percorre caminhos, ganhando alguns avanços, por exemplo, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), que trouxe a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos africano e afro-brasileiro no currículo escolar das redes públicas e privadas, mais tarde alterada pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que alteram a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Desse modo, o currículo oficial da rede de ensino público e privado passa a ter a obrigatoriedade da inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Alterada a LDB 9394/96, vigora, no artigo 26-A, a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

As referidas leis resultam desse Movimento Negro organizado que sempre esteve à frente de lutas por igualdade, justiça e reconhecimento das identidades negras, valorização da cultura, narrativas, saberes e histórias africanas e afro-brasileiras. No entanto, as leis ainda carecem de um olhar especial, cuidadoso, crítico, renovador de práticas pedagógicas e, para isso, a formação de profissionais envolvidas(os) diretamente neste processo se faz necessária e urgente.

Nota-se que alguns programas federais voltados para formação foram disponibilizados ao longo dos anos de implementação das leis, tanto no quesito formativo quanto na produção de materiais didáticos. Essas ações, alavancadas a partir dos anos 2000, advindas da expressividade e pressão do Movimento Negro em busca de políticas afirmativas, fomentaram no Ministério da Educação um programa que pensou subsídios de projetos para a formação de professoras(es). Conforme Barreto *et al.* (2013, p. 32):

Tais programas fazem parte de um grande pacote de ações afirmativas, entre elas ainda se destacam: a formação de professores fomentada pela Secad – Secretaria de Alfabetização e Diversidade; a Resolução/CD/FNDE Nº 10 de 02 de abril de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais de formação inicial e continuada de professores; a elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica; o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior.

Dessa forma, é importante verificar como essas leis, resoluções e programas têm se configurado nos territórios quilombolas, tendo em vista que, além dos aspectos legais, essas diretrizes imbricam em avanços e desafios. Temos como exemplo o documento do programa Brasil Quilombola de 2003, e no âmbito do Pronacampo,<sup>4</sup> percebe-se a organização das ações voltadas ao

---

4 Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades – Decreto nº 7.352/2010.

acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, estruturado em quatro eixos: 1º) Gestão e práticas pedagógicas; 2º) Formação inicial e continuada de professores; 3º) Educação de jovens; e 4º) Adultos e educação profissional – infraestrutura física e tecnológica. Sobre o segundo eixo, que trata da formação continuada das(os) professoras(es), o programa enfatiza que deveria ter a oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo (Procampo), expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de aperfeiçoamento e especialização, financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à educação do campo e quilombola, por meio do observatório da educação e do Programa de Extensão Universitária (PROEXT). De acordo com a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) define considerações importantes em suas diretrizes gerais e nos seus princípios. Destaca-se, no artigo 3º:

São princípios da educação do campo e quilombola:

I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.

II- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

III- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2013).

Incluir, nos currículos da educação quilombola, conhecimentos sobre a conceituação e quilombos, articulação deles, terra e território, memória, ancestralidade, oralidade, trabalho e cultura são desafios que requerem organização coletiva, subsídios de outras políticas públicas, por exemplo, formação

de professoras(es), para que essas diretrizes e leis se consolidem de fato, considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, instituem em seu 1º artigo que:

Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - Organiza precipuamente [principalmente] o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

da memória coletiva;

das línguas reminiscentes;

dos marcos civilizatórios;

das práticas culturais;

das tecnologias e formas de produção do trabalho;

dos acervos e repertórios orais;

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

da territorialidade (BRASIL, 2012b).

Em 2014, o Conselho Municipal de Educação de Conceição da Barra, ES aprovou a resolução que regulamenta a educação quilombola do município. Esse documento apresenta a prescrição em conformidade com o Plano Municipal de Educação (PME), aprovado em 2015, e também em consonância com as Diretrizes Curriculares. Para tanto, o texto nos aponta alguns princípios:

Respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

Valorização da diversidade étnico-racial, religiosa, ambiental e sexual;

Conhecimento dos processos históricos de luta pela regulamentação dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

O fortalecimento de uma relação dialógica entre escola e comunidade;

Assegurar que a atividade docente das escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores oriundos da própria comunidade;

Oferecer a Educação infantil na própria comunidade, garantindo o direito de permanecer com o seu grupo familiar e comunidade de referência, evitando-se o seu deslocamento;

Assegurar que a EJA atenda as realidades socioculturais e a proposta pedagógicas contextualizadas levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas e econômicas das comunidades; VIII - Implementação de um ambiente escolar aberto, flexível e de caráter indisciplinar [interdisciplinar] (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 46-47, grifo nosso).

O texto desta resolução apresenta a abertura do currículo quanto à sua organização, valendo-se de eixos temáticos, projetos de pesquisas, eixos geradores e perspectiva interdisciplinar. Constam, ainda, as comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, sendo elas: a comunidade de Angelim 1, 2 e 3, Angelim DISA – EMEF “Córrego Dantas”, Córrego do Macuco; Comunidade São Domingos – EMEF “Mário Florentino”; Comunidade Linharinho – EMEF Linhares; Coxi; Roda D’Água – EMEF “João Ribeiro Silves” (desativada); Santana Velha – Antigo quilombo do Negro Rugério, encontra-se a EMEF “Profª Deolinda Lage”.

Esse documento apresenta informações compactas, por isso acredita-se que essa e outras pesquisas darão visibilidade a outros dados e fontes a respeito da educação quilombola dessa região. Os desafios da educação quilombola não estão desarticulados dos obstáculos da escola brasileira do contexto geral,

tendo em vista que a necessidade de mudar a cultura escolar é urgente. As pesquisas sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 apontam a dificuldade de implementação das referidas leis; assim, a educação segue a desprivilegiar ou silenciar as questões das relações étnicas no Brasil.

Forde (2016) destaca que o racismo escolar é acompanhado por um ritual pedagógico que se manifesta não apenas por tudo que é dito, mas igualmente por tudo que silencia. Destacamos, ainda, a afirmação de Gonçalves e Silva (2000) que reforçam essa reflexão dizendo que:

Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Alguns estudos ainda apontam que, infelizmente, o espaço-tempo das escolas no país reflete o que vive a sociedade, os entraves sociais, os conflitos, tensões, desigualdades sociais, as violências e negações de direitos, histórias, etc. A escola quilombola não está isenta de tais ocorrências, desse modo, o contraste é que não existe uma maneira única de se fazer educação, nem receita, mas existem apontamentos que podem considerar todos os mecanismos, desenvolvendo uma educação que desestabilize os estigmas racistas, que considere a educação quilombola articulada com a comunidade, suas narrativas e culturas. Para exemplificar a respeito de conflitos que envolvem as comunidades quilombolas, a pesquisadora quilombola Serafim (2018) apresenta, em sua pesquisa sobre educação popular quilombola, a seguinte reflexão:

[...] no Sapê do Norte mais de 1.400 famílias quilombolas moradoras dos municípios de São Mateus e Conceição da Barra continuam a lutar por terra e dignidade. Empresas monocultoras de eucalipto e cana-de-açúcar atacam contra a sua sobrevivência. “As empresas, Aracruz Celulose, Bahia-Sul e Suzano, DISA, tomaram-lhes as suas terras, desde a década de 60 e ainda pretendem se expandir ilimitadamente em tempos de mercado de carbono e biodiesel como impulsionadores”.

O governo federal fomenta tal desenvolvimento e ao mesmo tempo reconhece os direitos quilombolas. O impasse fica então para o Conselho de Segurança

Nacional, enquanto as macropolíticas econômicas apontam para uma franca aceleração do crescimento das monoculturas nos territórios quilombolas em todo o país (SERAFIM, 2018, p. 2).

Esse é um dos desafios que fazem parte do cenário do povo quilombola do norte do Espírito Santo e em todo Brasil. Assegura-se, nas fontes de pesquisa, o modo que opera o crescimento do capitalismo e do mundo globalizado. As áreas em que se encontram os povos quilombolas deveriam ser territórios protegidos, tendo em vista que o relacionamento com a terra se tornou meio de sobrevivência e moradia.

## 2 A pesquisa-ação na formação de professoras(es) e lideranças quilombolas

### 2.1 A pesquisa-ação como construção coletiva

A formação de professoras(es) das comunidades de Sapê do Norte requer um olhar atento. As professoras, na grande maioria, são também lideranças, são elas que estão na linha de frente das lutas e que também são as primeiras a sofrerem o racismo e o machismo advindos das estruturas sociais.

A pesquisa-ação tem o objetivo de construir, colaborar, refletir para modificar uma situação. Desse modo, as conexões construídas nesta pesquisa são de extremo estreitamento das relações, por pensar a educação comunitária na sua integridade. Assim, adentramos nesta pesquisa para que passássemos por transformações, sem a neutralidade tão exigida na pesquisa tradicional.

No que se refere às estratégias da pesquisa-ação, apresenta-se que a eficácia da ação está na mensuração da ordem política, pois temos objetivos planejados; essa expertise é identificada como modo de falar, gestos, 'frequentações' etc. Segundo Dionne (2007), esses comportamentos são necessários

para a condição de liderança, que é a responsabilidade da(o) pesquisadora/pesquisador, que requer reconhecimento social e científico no campo social.

Dentro da perspectiva de Barbier (1998), há a necessidade de se pensar uma nova pesquisa-ação de tipo existencial, integral, pessoal e comunitária, que interpela todo ator social atuante. As narrativas das(os) participantes apresentam vários registros das memórias, da ancestralidade e saberes que cada um(a) trouxe para o espaço da formação. Para as análises dessas narrativas que apresentam visões de mundo e as experiências das(os) participantes nas suas comunidades, entende-se que a valorização das memórias coletivas dos indivíduos significa um movimento contra-hegemônico, no qual se busca a resistência em não deixar cair no silenciamento as tantas histórias que compõem e compuseram os territórios representados, pois buscá-las corresponde a conhecimento e isso é poder. Segundo Le Goff (1990, p. 411),

[...] a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

Essas memórias, muitas vezes, trazem a ancestralidade de histórias da escravização, das lutas, das negociações das grandes lideranças locais que comandaram os primeiros quilombos da região do Sapê do Norte. Segundo Halbwachs (1990), é na memória coletiva que o passado é constantemente reconstruído e fertilizado, ao mesmo tempo que ele é ressignificado. Ou seja, a memória coletiva é compreendida como forma de história vivente, ela vive, principalmente, por meio da tradição, que é o maior quadro em que os conteúdos se atualizam e se articulam entre si. Desse modo, os quilombos são territórios em que as memórias coletivas vivem, transformam, resistem e são carregados de significados ancestrais que não devem ser esquecidos, o que será apresentado com ênfase nas narrativas que trazem a ancestralidade viva e aprendida no quilombo.

A metodologia da pesquisa-ação foi selecionada por considerar um processo dialógico, que permite o exercício das práxis. O campo possibilita o exercício de participação, formação, coordenação e proposição. Assim, tendo em vista que não é fechada, a pesquisa está em pleno movimento, a partir das narrativas que nos são apresentadas nas coletas de dados, mesmo com muitas

indagações que às vezes são respondidas no percurso da pesquisa, temos alguns objetivos centrais neste trabalho.

Thiollent (1985) destaca que toda pesquisa-ação é uma pesquisa-participante, mas nem toda pesquisa-participante é uma pesquisa-ação. Segundo ele, a pesquisa-participante surgiu da necessidade de conhecer e estudar os problemas da população envolvida, tanto o é que essa modalidade de pesquisa começou na América Latina por volta de 1960. Destaca ainda que, com o crescimento dos grupos populares de camponesas(es), surgiu a necessidade de as(os) pesquisadoras(es) conhecerem e estudarem as demandas desses grupos, com objetivo de compreendê-los e buscar a mudança social dentro dos quadros de problemas que cada um apresentava. Desse modo, a pesquisa valoriza as narrativas de todas(os) participantes e destaca a escuta enquanto ferramenta necessária para um trabalho respeitoso, ético e sensível.

A pesquisa trouxe desafios e reflexões sobre os pontos articulados, previamente organizados, e as tensões do campo empírico que nos levaram ao reconhecimento da importância do ato de narrar as experiências — trocas de saberes. Benjamin (1994) relata que as narrativas trazem em si a dimensão de utilidade e carregam o peso do aconselhamento. Explica, ainda, que “não é qualquer um que aconselha” (BENJAMIN, 1994, p. 200-201). Para tanto, é preciso, antes de tudo, fazer a ligação entre as experiências do narrador e a história que está sendo narrada, na medida em que se verbaliza a situação.

A escolha em utilizar as narrativas faz-se sob influências teóricas e proposições de Benjamin (1994), o qual considera que a “arte” de contar histórias, vivências e acontecimentos é infinita, “[...] pois um acontecimento vivido é finito, tendo em vista que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994, p. 37).

Não obstante, as narrativas das histórias apresentadas, muitas vezes, também carregam as marcas do racismo, em que as experiências de toda uma vida trazem as memórias vividas e as do não vivido, que têm marcas e significados na realidade das comunidades quilombolas da maioria das(os) participantes desta pesquisa.

Santos, B. (2018) apresenta, no livro *Na oficina do sociólogo artesão*, algumas reflexões necessárias sobre a importância de aprender a escutar e valorizar a oralidade. Segundo ele, vivemos no mundo em que a literatura ocidental e a escrita não valorizaram as epistemologias dos países colonizados

que tiveram as suas ciências e todos os conhecimentos da história apagados ou invisibilizados.

Afirma que o escutar é diferente de ouvir, tendo em vista que escutar é abrir-se a outros, numa escuta profunda, de modo que os sujeitos possam, de fato, promover o diálogo entre os diferentes modelos de conhecimentos. Acredita-se, ainda, que essa escuta dentro dessa perspectiva facilita a construção de uma ecologia de saberes, repensando e organizando uma pesquisa na qual a metodologia seja participativa, não reduzindo “os outros” – as(os) participantes – a objetos de conhecimento, pois o interesse neste trabalho circunda em afirmar essas(es) participantes como sujeitos de conhecimento. Tal trabalho não é fácil, pois, na concepção de Santos, B. (2018): como entrevistar e observar, mesmo consentida, e não cair na armadilha do extrativismo, em extrair o conhecimento e transformá-lo em matéria-prima de pesquisa? Nessa linha de pensamento, o posicionamento pessoal enquanto pesquisadora foi na condição de que o nosso conhecimento era incompleto e, por se tratar de uma pesquisa engajada nas lutas e movimentos sociais quilombolas, todo percurso dos trabalhos formativos, que foram elementos essenciais da pesquisa, teve foco em promover a justiça cognitiva.

A justiça cognitiva citada não se atrela apenas às questões raciais, pois essa está conectada às questões de conhecimentos, culturas, economia, religiosidade etc. Para iniciar essa reflexão dentro do nosso trabalho, foi pensada a valorização das histórias, conhecimentos e fazeres na perspectiva de dar igual importância às emoções e construirmos a racionalidade desta pesquisa, não obstante, a escuta sensível se fez presente na abordagem apontada por Barbier (1998, p. 3):

Escuta sensível aceita surpreender-se pelo desconhecido que, incessantemente, anima a vida. Por isso, ela questiona as ciências humanas e continua lúcida sobre suas fronteiras e zonas de incertezas. Neste caso, ela é mais uma arte que uma ciência, pois toda ciência procura circunscrever seu universo e a impor seus modelos de referência, até que se prove o contrário. É como a arte de um escultor sobre a pedra, que para fazer aparecer a forma, deve antes passar pelo trabalho do vazio e retirar todo o excesso para que a forma surja.

Em uma das escutas como elemento diagnóstico, foi perguntado às/aos participantes o que esperavam de um curso de formação; e as respostas a seguir ofereceram conteúdo para reflexão.

“Tenho muito amor e carinho a África, e quero estudar sobre Ticumbi e literaturas, visto que é da área de letras/português”. (Wallace)

“Recebo no meu trabalho crianças negras e brancas, e quero aprender como trabalhar as questões referentes às leis, pois temos um desafio com as pessoas evangélicas”. (Edilza)

“Quero aprimorar o tema”. (Soraia)

“Sou auxiliar de secretaria e moro na comunidade quilombola e quero aprender mais”. (Karoline)

“Quero aprender mais, sou graduanda do 8º período de Educação do Campo-CEUNE-UFES”. (Rosangela)

“Quero aprender a desenvolver projetos e levar para dentro da comunidade, trabalhar temas nas escolas e valorizar a escola e os professores pretos que sofrem discriminação”. (Josineia)

“Não trabalho na área quilombola, mas recebo estudantes quilombolas na cidade”. (Márcia)

“Quero aprender para ‘transmitir’ conhecimento, pois surgem muitas perguntas e não sei responder” (Gilvani)

“Quero saber mais sobre o contexto quilombola referente à educação ambiental”. (Israel)

“Sou aluna do mestrado no CEUNES e faço minha pesquisa na sala da professora Genilda e quero adquirir conhecimentos que me ajudem no mestrado.” (Neide)

“Trabalho como pedagoga e educação inclusiva e busco conhecimento” (Geanis)

“Quero trabalhar com a cultura afro-brasileira” (Nilceia)

“Quero trabalhar com as escolas sobre cultura, folclore, e com os mestres”. (Natan)

“Estou muito feliz de ver o projeto, pois todos devem nos respeitar, acabar com o preconceito nas escolas, ter mais união, e eu estou aqui para cumprir uma missão que é respeitar”! (Mãe Gessy) ouvinte

“Quero aprender mais sobre como trabalhar os desafios com pais e alunos, e acho o curso importante”. (Delma)

“Quereria melhorar os argumentos para os discentes na escola”. (Beatriz)

“O curso é importante, quero saber quais saberes, se são tantos! Quero saber quais são esses saberes”. (Genilda)

“Aprender mais, pois sou professora de artes”. (Edmaura)

“Aprender a contextualizar a africanidade nas áreas da matemática”. (Isabel)

“Quero melhorar o meu trabalho em sala de aula, mas ainda não conheço a comunidade”. (Micaela)

“Quero conhecimento, pois não estou na comunidade quilombola, mas recebo alunos oriundos das comunidades”. (Desireé)

“Quero ter conhecimentos, pois na comunidade em que estou inserido vejo muitas brigas de ‘caboclos’ com negros”. (Renato)

Os argumentos trazidos pelo grupo apontam várias demandas, mas todas dialogaram entre si, demonstrando os desafios no trabalho docente no que se refere às questões das relações étnico-raciais, saberes e conhecimentos da comunidade. Apresentam o desejo de qualificar o atendimento na escola, veem no curso de formação a oportunidade de engajar os conhecimentos a serem apreendidos nas suas áreas de atuação, na vida dentro e fora da escola. Para dialogar com o que foi exposto, levamos para o encontro a planilha com as respostas também catalogadas por meio de formulário de inscrição do cur-

so formativo; e começamos o diálogo sobre as intenções das/os participantes. Atrrelamos a conversa diagnóstica, utilizando respostas do formulário de inscrição para a formação, intitulada Narrativas Africanas e Afro-Brasileiras na Educação Quilombola: Entrelaçando Saberes.

A formação ocorreu sob a coordenação geral do NEAB-UFES, em parceria junto à Secretaria de Educação de Conceição da Barra, Comissão de Estudos Afro-brasileiros (Ceafro), Secretaria Municipal de Cultura, Secretaria de Estado da Cultura do Espírito Santo (Secult-ES) e Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE-UFES). No formulário de inscrição, trabalhamos com a primeira pergunta dirigida às/aos interessadas/os: “Por que desejam participar da formação?”. As respostas foram tabuladas para melhor compreensão e estão apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 4 – Diagnóstico antecipado à formação**

<b>Respostas agrupadas por similaridade</b>	<b>Qtde</b>	<b>Percentual</b>
Para adquirir conhecimento	2	0,74%
Porquê precisamos muito entender e fortalecer as leis 10.639/03 e 11.645/08, no município, sobretudo fazendo um trabalho sério nas escolas, buscar mais conhecimentos para trabalhar em sala de aula. Expandir a cultura e combater o racismo e a segregação. Para enriquecimento da prática pedagógica e contribuir com os saberes.	27	96,3%
Porque tenho um sonho de trabalhar com a educação das crianças da comunidade	1	0,37%
Uma área pela qual sou apaixonado ou porque o tema é interessante	2	0,74%
Atuo na área de Filosofia	1	0,37%
Para fortalecer as minhas raízes africanas	1	0,37%
Porque tenho um sonho de trabalhar com as crianças da minha comunidade	1	0,37%
Porque acrescentará no meu curriculum, pois estou cursando licenciatura em educação do campo	2	0,74%
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Nota: 37 pessoas interessadas no curso responderam ao formulário google, mesmo tendo apenas 30 vagas.

Os resultados das perguntas do formulário apontam os interesses das(os) participantes. Nota-se que grande maioria (96,3%) dos conteúdos das respostas está atrelada à vontade de entender e fortalecer as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no município, à pretensão de buscar conhecimentos para trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula e ao enriquecimento da prática pedagógica. Os anseios citados não divergem das demandas evidenciadas na carta de propostas e diretrizes apresentadas em 2012, no II Encontro de Jongueiros e Caxambuzeiros do ES, ou seja, a hipótese, por ora, é que são demandas antigas, ainda não superadas na formação dessas(es) participantes, professoras(es) e lideranças.

Após o mapeamento das demandas reais do grupo, o primeiro dia da formação foi destinado à escuta sensível e a averiguar possibilidades de inserção dos instrumentos de pesquisa, de maneira que não girasse apenas no uso de questionários e narrativas, mas que pudéssemos utilizar atividades, conversas, dinâmicas dos momentos e no diálogo de abertura para avaliarmos os encontros formativos no final do mesmo dia de cada encontro. A abertura da formação foi realizada no dia 30 de março de 2019, em um sábado de manhã; e contou com convidadas(os), representantes da Comissão Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), secretarias parceiras e componentes da Secretaria de Educação, conforme anexo A (folder de abertura).

**Imagem 4** – 1º Encontro Formativo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Cabe ressaltar que os espaços formativos (ações desta pesquisa) são uma grande teia da própria pesquisa, por isso se fundem nessa construção do pensar, agir, atuar, construir, organizar, planejar e realizar no coletivo. O primeiro passo desta pesquisa-ação foi identificar a situação que trata da formação de professoras(es) e lideranças das comunidades quilombolas e compreendê-la, considerando que os diagnósticos anteriores vieram de alianças entre pesquisadoras(es), atrizes/atores, parceiras(os) nos movimentos sociais que estão ligados ao grupo de pesquisa *Educação para as Relações Étnico-Raciais, Territorialidades e Novas Mídias*, desenvolvida pelo NEAB-UFES, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Gomes Rufino de Andrade, orientadora deste trabalho.

**Imagem 5** – Encontro formativo em junho de 2019



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os encontros formativos tiveram formatações diversas: foram aulas, círculos de diálogos, reformulação dos eixos selecionados para estudos, escuta ativa, oficinas práticas, assessoria de uso de plataformas, construção coletiva dos projetos e avaliação das atividades do dia. Nesses momentos formativos, a pesquisa-ação cumpriu sua primeira etapa, entrelaçando os estudos, as ações práticas e as narrativas das(os) cursistas, procurando fazer a ponte entre os relatos das experiências como a “construção” de conhecimento. A orientação coletiva e atendimento individualizado pelas coordenadoras em estudos presenciais (80h) e a distância (40h), via e-mail, WhatsApp, plataforma Classroom, na plataforma/atividades, fizeram parte importante do complemento das ati-

vidades virtuais. Para essa formatação, o coletivo selecionou alguns temas de estudos, apresentados no quadro a seguir.

**Quadro 5** – Organização da formação de professoras(es) e lideranças: o lócus da pesquisa (continua)

<b>TEMAS DE ESTUDO</b>	<b>DATAS DOS ENCONTROS 8 ÀS 17H</b>	<b>COLABORADORAS/ES FORMADORAS/ES</b>
1º) Relações étnico-raciais no currículo. Identidade/Valorização da Imagem Negra	30/3	Prof.ª Dr.ª Patrícia Gomes Rufino de Andrade
2º) Contexto das leis 10.639/03 e 11.645/08	13/4 Matutino	Prof.ª Dr.ª Patrícia Gomes Rufino de Andrade e Noelia da Silva Miranda de Araújo
3º) Movimento Quilombola	13/4 Vespertino	Prof.ª Dr.ª Patrícia Gomes Rufino de Andrade
4º) Raízes africanas, a imagem e a afirmação da estética negra/mulher negra e resistência. A Literatura infantil e infanto juvenil na desconstrução do racismo: Sequência didática e projetos na perspectiva das leis 10.639/03 e 11.645/08	18/5	Ms. Tatiana Gomes Rosa Noelia da Silva Miranda de Araújo

**Quadro 5** – Organização da formação de professoras(es) e lideranças:  
o lócus da pesquisa (continua)

5º) Território quilombola e Educação quilombola	01/06 (Matutino)	Prof.ª Dr.ª Patrícia Gomes Rufino de Andrade
6º) Questões ambientais na comunidade quilombola (paisagens das comunidades quilombolas)	01/06 (vespertino)	Prof.ª Dr.ª Patrícia Gomes Rufino de Andrade
7º) Saberes e fazeres da comunidade (tradições)	15/6	Prof.ª Dr.ª Patrícia Gomes Rufino de Andrade
8º) Ticumbi, Patrimônio Cultural e Educação quilombola	6/7	Lideranças: Natan Santana dos Santos e Gessi Cassiano
9º) Religiosidade afro-brasileira (Enfrentamento ao racismo religioso)	27/7	Doutoranda Ariane Meirelles e Esp. Sarita Faustino dos Santos
10º) Elaboração de projetos culturais	3/8 e 17/8	Herivaldo Plotegher

**Quadro 5 – Organização da formação de professoras(es) e lideranças: o lócus da pesquisa (conclusão)**

Encontro final para certificação e confraternização do grupo Encontro com lideranças na comunidade de Linharinho	14/10	Todas/os participantes
--	-------	------------------------

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Para pensar este trabalho, foi preparado um roteiro inicial com os caminhos a percorrer, para que os percursos e as estratégias da pesquisa e da ação tivessem similaridades nos procedimentos, e para que as etapas formativas fossem visualizadas enquanto processos da pesquisa. Desse modo, a apresentação adiante, se trata do resumo de toda a construção do processo formativo, que iniciou com a seguinte organização:

1º passo – Identificando as situações de interesse no coletivo-diagnóstico da realidade e construção da proposta formativa;

2º passo – Planejamento da formação;

3º passo – Realização da pesquisa-ação;

4º Passo – Preparando os dados para a análise;

5º passo – Organização do produto da intervenção social, resultado da formação e também produto final da pesquisa.

Para a produção do produto final, foi estruturado o material pedagógico, na configuração de uma revista (e-book) com relatos de como foi a construção e organização da formação de professoras(es) e lideranças (intervenção desta pesquisa) e com o resumo das produções dos projetos desenvolvidos pelas(os) participantes que atendem às escolas das comunidades quilombolas e escolas urbanas que recebem estudantes quilombolas. A divulgação desse material foi por meio de todas(os) as(os) participantes da formação, que receberam o material em pdf.

A indicação é que esse material seja referência de práticas antirracistas na educação quilombola da região Sapê do Norte, tendo em vista que as

ações desenvolvidas por participantes, que na maioria são atuantes na educação quilombola e alguns que recebem estudantes quilombolas nas escolas do centro da cidade, buscaram meios de demarcar a primordialidade de políticas públicas locais, que valorizassem a educação quilombola, alinhando-se à necessidade urgente de formações de professoras(es) de acordo com as especificidades dessa modalidade de ensino, atendendo à Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012b).

# 3 Dialogando com os dados da pesquisa: formação de professoras(es) quilombolas e a luta antirracista

## 3.1 O que dizem as(os) professoras(es) e lideranças quilombolas?

A formação de professoras(es) no Brasil é um processo que nos traz complexidade e muitos desafios, tendo em vista que ela possibilita reflexões de vários campos do conhecimento, com oportunidades para se entender as questões sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, implementações de currículo, entre tantos outros fazeres que adentram à docência.

Esta pesquisa valoriza a definição de educação quilombola que se encontra com a educação escolar quilombola e concebe, conceitualmente, conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na qual destaca que essa deva ser:

[...] desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comu-

nidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2013, p. 59).

No entanto, é necessário refletir sobre a formação docente, de maneira que possa respeitar e dar significados aos sujeitos participantes desta pesquisa, construindo com elas(es) possibilidades de trazerem suas narrativas, suas memórias, seus saberes para o campo formativo, de modo que nos indiquem ou apontem como ocorrem as formações para o público de professoras(es) quilombolas. No início da formação, tivemos cerca de 36 inscritos, mas, logo nos dois primeiros encontros, surgiram variáveis de desistência, as quais serão resumidamente abordadas, por trazerem algumas reflexões para se pensar a formação de professoras(es) quilombolas e para professoras(es) de escolas que recebem estudantes quilombolas:

1) As variáveis de faltas nos encontros de algumas/alguns participantes quilombolas e posterior desistência da formação estão ligadas às justificativas que foram relatadas à coordenação e à pesquisadora, tais como:

- Época de colheita de café nas comunidades e eles tinham apenas os sábados e domingo para isso, visto que durante a semana tinham outras ocupações;
- Problemas pessoais, como doenças;
- Dificuldade de alinhar agenda de trabalho de escala com a agenda de tarefas do curso de graduação (educação no campo).

2) As variáveis de desistência dos professoras(es) (não quilombolas):

- Algumas dessas variáveis estão intimamente ligadas a pontos de vistas em que alguns não aceitavam os estudos que apontam negras(os) como vítimas de um processo histórico excludente. Afirmção que o histórico de escravidão é usado como “vitimismo da(o) negra(o)”, e que aquilo não podia ser falado em sala de aula, pois a/o professora/professor tem que ser neutra(o);
- Por não aceitar que os 10 encontros fossem dedicados apenas à temática racial com recorte para questões sobre a Lei nº 10.639/03, mesmo a pesquisadora e coordenação tendo pontuado que o curso era para

atender às especificidades da formação na educação quilombola e o diálogo com as relações étnico-raciais;

- Desistência sem justificativa (abandono).

Desse modo, a formação caminhou com 30 participantes diretamente envolvidas(os) na formação e pesquisa, oferecendo dados, contribuições no desenvolvimento das ações e compartilhando conhecimentos, estudando e trazendo reflexões sobre a importância de espaços formativos para a educação quilombola. No entanto, devido às variáveis apresentadas, para finalizar o curso e obter a certificação, esses 30 participantes precisavam ter 70% de presença e concluir os processos de intervenção social. Destes, 24 finalizaram seus trabalhos de intervenção em suas comunidades, outras(os) adiaram a implementação dos projetos e não foram apresentados a tempo nem tiveram acompanhamento da pesquisadora.

A grande maioria era composta por lideranças, professoras(es) quilombolas e algumas/alguns professoras(es) que não são de comunidades quilombolas, mas que atendem ao público quilombola fora das áreas das comunidades. Inicialmente, tivemos como participantes: 3 técnicas da Secretaria de Educação de Conceição da Barra (1 quilombola e 2 não quilombolas), 1 diretora (não quilombola), 2 pedagogas (1 quilombola e 1 não quilombola), 6 lideranças quilombolas, 1 monitora voluntária, 1 estagiária, 3 professoras(es) não quilombolas e 13 professoras(es) quilombolas.

Gomes e Silva (2006) nos indicam que, ao articular a formação de professoras(es), os saberes, valores, histórias de vida e culturas, deparamo-nos com algo complexo, que ultrapassa as questões de um currículo. As pesquisadoras apontam as reflexões e os desafios dos estudos e pesquisas na área de formação de professoras(es) que articulem as temáticas “tão caras à escola e aos movimentos sociais”, destacando, por exemplo, as temáticas da diversidade étnico-cultural. Dessa forma, compreendem que a diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um desafio e como uma competência pedagógica a ser construída e trabalhada pelas(os) educadoras(es). Gomes e Silva (2006, p. 17) destacam que a formação de professoras(es) “[...] diz respeito à identidade do professor e da professora, enquanto agentes pedagógicos e políticos com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção e avaliação”. No entanto, as pesquisadoras ressaltam que as pesquisas têm sido crescentes, as(os) professoras(es) têm mostrado interesse

em formações que trazem o desenvolvimento profissional, aliado às histórias de vida, o que elas categorizam como a busca de “novas mentalidades”. Para Gomes e Silva (2006), as(os) professoras(es) buscam

[...] questões, até pouco tempo, não levadas seriamente em conta, mas que as pesquisas e os debates de caráter pedagógico relativos à construção de identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado serem relevantes dimensões na atuação profissional das/os professoras/es (GOMES; SILVA, 2006, p. 17).

Desse modo, as questões da diversidade étnico-cultural não ficam reconhecidas apenas como tema, mas como elemento que precisa ser articulado à formação de professoras(es) juntamente às práticas educativas escolares e não escolares, cabendo, ainda, o cuidado de não transformar as questões em apenas metodologias e técnicas de ensino, ditas como “diferentes”, mas pensar em processos educativos que compreendam as relações sociais, culturais e políticas da sociedade.

Corroborar-se com Gomes e Silva (2006), no sentido de se pensar essa formação, buscando, junto às(aos) professoras(es) e também às lideranças participantes desta pesquisa-ação, a valorização de suas histórias, entendendo-as nesse processo profissional. A partir disso, possibilita-lhes visibilidade enquanto sujeitos socioculturais das regiões de contextos históricos de luta que apresentam os enredos das resistências contra escravização e também contra as opressões modernas, vide racismo estrutural vigente na nossa sociedade que causou e tem causado tantas invisibilidades no campo da educação, tanto no que se refere às temáticas das relações étnico-raciais como na seleção do que é escolhido para se tratar nas formações de professoras(es).

Gomes (2008) destaca que tanto a Lei nº 10.639/03 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais vieram fortalecer as lutas do Movimento Negro e demais movimentos sociais, pois esses grupos acreditam que a escola é uma das instituições sociais que pode construir representações positivas das(os) afro-brasileiras(os), enquanto formação cidadã responsável.

Percebe-se que, após a lei, as discussões sobre as orientações das práticas pedagógicas se intensificaram, no entanto, ainda carecem de um equilíbrio, pois os debates das temáticas das relações étnico-raciais não são suficientes,

principalmente as que são ofertadas nos centros de formações de professoras(es). Gomes (2008, p. 96) ainda detalha que:

Nesse contexto, algumas iniciativas de formação de professores (as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, através da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do País, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, por meio da realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica. No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores (as).

A pesquisadora supracitada convida para a reflexão de como as temáticas das relações étnico-raciais são conduzidas no processo de formação inicial, visto que muitas vezes a disciplina não aparece no currículo e quando aparece precisa atuar no campo de forças das ciências que envolvem as relações de poder, pois essas tensões circundam os movimentos sociais que buscam emancipação social e, de outro lado, as forças dominantes mantêm o currículo com seleções de determinados conhecimentos tidos como verdades únicas e válidas, demonstrando uma racionalidade tipicamente indolente, que menospreza outros saberes construídos na dinâmica social. Gomes (2008, p. 97) enfatiza:

Desta forma, há várias práticas de formação de professores (as) nas quais a diversidade étnico-racial encontra lugar na formação continuada e entra com muita dificuldade nos processos de formação inicial. Tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professores (as) ainda precisa avançar. Ele revela a tensão nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores (as) da educação básica.

A busca de todo processo emancipatório obriga uma tensão ou conflito. Santos, B. (2010) também aponta que esse “conflito” precisa ser visto como elemento essencial de “desestabilização” dos modelos epistemológicos dominante e serve, ainda, para que se olhe os sofrimentos humanos causados no passado. Como afirma Gomes (2006), gera-se, assim, nas(os) estudantes e professoras(es) a indignação e inconformidade, sendo essas práticas elementos necessários para as possibilidades de aprenderem outros saberes com outros grupos sociais, criando outros relacionamentos sociais, mais justos, “que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural” (GOMES, 2006, p. 50).

Gomes (2008) ressalta que são esses e outros desafios encontrados no campo da formação de professoras(es) no país. Também destaca que ainda existe a dicotomia entre “escolar e o não escolar”, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, e isso fixados nos currículos e nas formações de professoras(es). Dessa forma, acredita-se que os processos de formação inicial e continuada de professoras(es) se mostram como caminhos para a construção de subjetividades democráticas.

Pensando em caminhos para analisar esse processo emancipatório, inspirada nos estudos de Santos, B. (2010), Gomes (2008) destaca a importância de se pensar na construção de uma pedagogia das ausências e das emergências. Segundo ela, o mundo globalizado, hegemônico, subtraiu o mundo, os conhecimentos dos povos subalternizados, fragmentou e contraiu o presente, desperdiçando experiências e saberes.

Dessa forma, Gomes (2008) destaca que a pedagogia das ausências consiste na transformação das ausências e invisibilidades em presenças, em conhecimentos e saberes visíveis. Já a pedagogia da emergência trata-se de colaborar nas reflexões críticas sobre a tensão no campo da formação de professores(as), bem como na indagação dos motivos da manutenção de currículos conservadores nos cursos de formação inicial. Para ela, esses elementos reduzem as formações em meros mecanismos de domínio de habilidades e competências.

A pedagogia da emergência tem como caminho a investigação de possibilidades pedagógicas, sendo que esse trilha se encontra presente nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar. Diante disso, os estudos, as ações desta pesquisa-ação situaram-se entre as questões centrais deste trabalho.

Perguntamos às(aos) participantes quais formações já tinham feito ou outros cursos com as temáticas da educação quilombola, se essas eram contempladas nas ações formativas da Secretaria de Educação e como ocorriam.

Algumas respostas apontam para a reflexão de como é a construção da formação de professoras(es) da educação quilombola na região de Conceição da Barra, ES:

[...] Nesse curso as questões foram contempladas, mas em outras formações tipo: PNAIC, não recorro essas questões contempladas. [...] Não tenho nenhum curso voltado para essa temática. (Soraya)

[...] Nessa formação sim, em outras formações não. Não tenho nenhum outro curso. (Gilvany)

[...] Não. Particpei do Escola da terra dentre outros em que eu venho participando, visualizo que estas formações que o município oferece ainda não oferece, não contempla para esses professores. (Selma)

[...] Somente essa. (Desiree)

[...] Infelizmente ainda não. Essa é a primeira formação para professores quilombolas em que eu participo. Nos anos anteriores já aconteceram duas formações. (Chayeny, assessora pedagógica - SEME-CB)

[...] Somente na Ceafro. (Renato)

[...] Tem palestras, oficinas, alguns contemplam outros não. (E. S.Y)

[...] Agora com o curso: "Narrativas e Histórias africanas e afro-brasileiras", de mais, não teve essas formações. (Josineia)

[...] Agora com esse curso, pela primeira vez como professora, achei que contemplou nesse curso. Não sei não, não me lembro de ter participado de nenhum até o momento, lembrando que é a minha primeira vez. Não tenho nenhum outro curso. (Micaela)

[...] As formações são em conjunto com os professores do centro, os temas são abordados de modos gerais, não apenas para professores quilombolas. (Geanis)

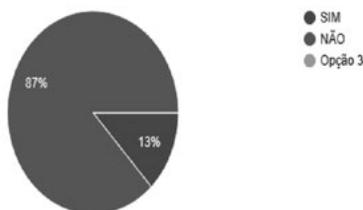
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica sugerem que a educação escolar quilombola tenha pedagogia própria, bem como formação específica, que deve ser ofertada não só para as(os) docentes das escolas quilombolas, mas também para docentes das escolas que recebem estudantes quilombolas.

Na atenção dessas narrativas apresentadas, levantamos a hipótese de que as políticas de formação docente para a educação quilombola carecem de um olhar criterioso, que considere a luta histórica do povo dessas comunidades, do Movimento Negro, bem como a compreensão da relevância de espaços-tempos formativos que contemplem as especificidades da educação quilombola. Para estabelecer um diálogo entre dados, foi solicitado o Plano de Formação de Professoras(es) do município, referente aos três últimos anos. O retorno foi de um plano de 2019, e nesse não constou nenhuma formação para a especificidade da educação quilombola. Para tanto, foi solicitado às(aos) participantes das ações desta pesquisa para nos responder um formulário com algumas perguntas e uma questão apontada no gráfico a seguir:

**Gráfico 4** – Participação em formação para educação quilombola

VOCÊ JÁ TINHA PARTICIPADO DE ALGUMA/OUTRA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA OFERECIDA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, NOS ÚLTIMOS 3 ANOS?

23 respostas



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No último encontro formativo (agosto de 2019), foi aplicado um questionário na tentativa de trazer um pouco mais sobre as formações que nossas(os)

participantes recebem para atuar nas escolas quilombolas. O interesse foi levantar narrativas para que pudéssemos analisar e proporcionar o diálogo com a Secretaria de Educação, gestores locais, na reflexão do que foi posto em todo o processo formativo desta pesquisa-ação.

Desse modo, algumas questões serão destaque neste capítulo, tais como: As formações de professoras(es) organizadas pela secretaria no município contemplam a educação quilombola? Como são essas formações, quais as questões abordadas? Quais certificações o grupo possui desses cursos, quais são os desafios que acometem a formação de profissionais da educação quilombola em Conceição da Barra, ES?

Assim, foi elaborado um recorte a partir das narrativas e elas apontam que as(os) docentes recebem formação de professoras(es) de acordo com o calendário de formação para a rede de ensino no geral, sem tratamento específico das questões da educação quilombola. Muitas(os) disseram que o curso oferecido nesta pesquisa foi o primeiro que participaram, no formato para atender às especificidades da educação quilombola; outras(os) destacaram que participam das formações de educação do campo, curso “escola da terra”, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); outros disseram não se lembrar de nenhum curso que fizeram no percurso docente que abordasse a educação quilombola. Alguns falaram que a Ceafro do município proporciona cursos sobre a Lei nº 10.639/03, racismo, preconceitos, diversidade, questões afro-brasileiras.

Outras indagações foram levantadas por meio de questionário, tais como: quais as dificuldades mais presentes na rotina escolar no trato com as questões da negritude? Quais os desafios que acometem a educação quilombola?

As narrativas trouxeram reflexões de que as problemáticas das comunidades estão relacionadas diretamente ao racismo estrutural da sociedade, pois são apontadas em todos os âmbitos: social, econômico, cultural e religioso. Dizem-nos, ainda, que possuem dificuldades em trabalhar as histórias dos povos negros, de falar sobre valorização étnica. As(os) participantes trouxeram reflexões sobre a falta de apoio da Secretaria de Educação quando saem das comunidades para a cidade com a finalidade de fazer alguma formação e precisam custear alimentação, ou seja, as falas vieram carregadas de complexidades, algumas tensões que estão ligadas às vidas dessas(es) profissionais. Segundo Gomes e Silva (2006, p. 30),

[...] questões como multiculturalismo, racismo, preconceito, discriminação racial e de gênero, etnocentrismo, ética, religiosidade, subjetividade, identidades e de que forma se encontram relacionados à vida e a práticas dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar precisam ser abordadas em destaque pela produção teórica educacional.

Ainda apontam que debater sobre a formação de professoras(es) e diversidade étnico-racial nos trará essas complexidades e desafios. A maioria das(os) participantes traz em suas narrativas os problemas, atrelados a não inclusão da temática no currículo escolar, falam da autonegação da identidade negra e quilombola, baixa autoestima, falta de materiais didáticos, literaturas etc. Conforme fragmentos das narrativas, percebe-se que trabalhar as questões da negritude se alia a alguns desafios que se atrelam à formação de professoras(es), à necessidade dos gestores municipais construírem caminhos e desprender recursos para compra de materiais e literaturas e demais dificuldades da ordem formativa que requer a construção de posturas éticas comprometidas com as questões da negritude.

[...] Vejo que o desafio é trabalhar a questão racial no município, principalmente nas escolas trabalhar a lei 10.639/03 dentro do município, até mesmo a formação do professor para trabalhar a questão e incluir no currículo escolar. (Geanis, 2019)

[...] Levar para a comunidade e escolas ou até mesmo para nossa família, pois ainda parece que estão no século passado. (Renato, 2019)

[...] 1º Dificuldade e carência de literaturas que abordem a temática afrodescendentes, digo, carência no acervo municipal. 2º A visão de muitos educadores em tratar as crianças negras como coitadas, dignas de pena e caridade. (Marcia, 2019)

[...] Enquanto professora, até o momento vejo dificuldades em materiais (livros didáticos) para se trabalhar em sala de aula. (Chayeny, 2019)

O respeito às suas particularidades e a falta de sensibilidade. (Desiree, 2019)

A aceitação individual, baixa estima de alguns alunos.  
(Soraya, 2019)

Conseguir conscientizar a comunidade sobre a importância de estudar a temática afro-brasileira. (Sem identificação)

Partindo das reflexões dessas narrativas, destaca-se que a formação de professoras(es) quilombolas precisa entrelaçar as necessidades e demandas das(os) profissionais e lideranças e principalmente alavancar uma questão de grande relevância: o que essas vozes estão a nos dizer?

Numa breve análise, podemos apontar que nos dizem sobre a necessidade de ter uma formação que colabore em suas práticas educativas, nos dizem que não possuem materiais que atendam às especificidades, nos apresentam ainda os conflitos de identidades das(os) suas/seus estudantes, em não aceitar sua identidade negra, tendo em vista que os corpos negros ainda carregam em si a representação negativa dos julgamentos eurocêtricos e a ideia da hegemonia da beleza única, a branca. Como as(os) profissionais conseguem lidar com toda essa estrutura hegemônica que também adentra às escolas quilombolas? Como garantem as Diretrizes Curriculares específicas à educação quilombola?

As(os) participantes nos dizem, conforme as narrativas, que ainda se “fala muito pouco sobre isso nas escolas”, que os acervos são “pobres”, que as escolas trabalham “vagamente com as diretrizes para educação quilombola”, que estão rompendo as barreiras lentamente; outras(os) dizem que as “diretrizes são trabalhadas pensando apenas na cultura da dança, comidas, em épocas de comemorações e após passar essas datas, tudo é guardado”; afirmam que trabalhar com as diretrizes é “inviabilizado, porque não oferecem recursos para as escolas”.

As negações de direitos à população negra não é algo novo, criado na modernidade, mas fruto do colonialismo, que deixou marcas pós-colonial, em formato de abandono e descompromisso que marcou a educação da(o) negra(o) no Brasil. A política de formação de professoras(es) quilombolas está garantida na forma da lei, via Diretrizes, no entanto, a sua implementação requer esforços, pesquisas, seriedade e oportunidade de acesso a uma formação de qualidade que dê conta de atender às demandas apresentadas pelas(os) professoras(es) e lideranças das comunidades quilombolas. O Brasil apresenta um histórico de leis que negou os direitos sociais à população

negra; dessa forma, é necessário compreender esse antecedente na tentativa de sensibilizar a importância de ter a lei não só escrita e promulgada, mas também implementada.

Pensar essa implementação é pensar a relevância de descolonizar os conhecimentos na formação da educação quilombola. Quando professoras(es) e lideranças apontam que seus conhecimentos não estão incluídos nas formações, significa que se faz necessária a reflexão junto as(os) gestoras(es) e todo corpo docente responsável pela educação quilombola, verificando as responsabilidades e a importância dos sentidos produzidos nas formações. A quem essa formação atende?

Santos, B. (2018) traz a reflexão de que os sujeitos subalternizados tiveram o conhecimento de mundo que não é o seu mundo; logo, dificilmente ela/ele poderá transformá-lo. Nesse sentido, o autor destaca que, como foi negado para a grande parte da população a capacidade de representar o mundo como seu, essa população se sente exilada dentro no seu próprio mundo.

Desse modo, compreende-se que a discussão que envolve as relações étnico-raciais, bem como a formação de professoras(es) requer formações também para as(os) formadoras(es), com vistas a modificar a estrutura presente, ou seja, todas(os) envolvidas(os) no processo formativo precisariam se dispor a estudar as histórias da população negra no Brasil, seu percurso e lutas por inserção na educação. Nesse aspecto, Gomes (2008, p. 99) acrescenta que:

A discussão e a inclusão da diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores(as) participam desse processo tenso. Dentro de contexto mais amplo, o enfoque específico sobre o segmento negro da população enfrenta uma situação, no mínimo, peculiar: os(a) próprios(as) formadores(as) de professores(as) revelam total desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira.

Essa discussão não diz respeito apenas ao processo histórico, mas também à compreensão de que todo esse caminho se constitui na busca de uma justiça social, de trazer elementos das histórias e culturas afro-brasileira e africana para o contexto formativo e, conseqüentemente, para dentro e para fora das salas de aulas. Para isso, os sujeitos imbricados nesse contexto formativo pre-

cisam se disponibilizar para a reeducação, que possibilite novos olhares, novas possibilidades na construção de conhecimentos outros e verificar quem são esses sujeitos que revelam total desconhecimento sobre o processo educativo das/nas comunidades negras.

Cabe enfatizar que, no meio desses “sujeitos”, precisa-se incluir, inclusive, as(os) gestoras(es) municipais, bem como toda equipe pedagógica na função de tutoriar e organizar as formações de professoras(es). Com descaso às questões quilombolas, pode-se afirmar que muitos/as gestoras(es) e formadoras(es) continuarão a negar direitos formativos que trata da especificidade da educação quilombola; a desculpa continuará sendo a do cenário nacional, do “não fazer” por “não saber”.

No entanto, essa discussão recai sobre uma outra ainda bem problemática: quem são as(os) gestoras(es)? Elas/eles representam a população negra, ou melhor, as(os) negras(os) estão ocupando esses espaços? Ou será que as decisões das políticas públicas para a população quilombola estão na mão da branquitude, fundada nas ideologias racistas? É nessa lógica de romper com esse paradigma dominante que a reflexão de uma nova epistemologia se faz necessária, para pensarmos a emancipação social enquanto potência na emancipação política. No entanto, para essa “revolução”, negras(os), quilombolas ou não, precisam representar o seu mundo, fazer suas vozes ecoarem, assim como seus saberes e conhecimentos. Eis uma tarefa demandada há séculos e em curso neste século.

A tarefa descrita por Santos, B. (2018) é da necessidade de uma nova epistemologia, de uma nova política que possa proporcionar a essa população a possibilidade de “poder representar o mundo como seu” e, assim, ter o poder de transformá-lo, ou seja, o autor propõe um outro conceito de epistemologia do sul para designar outras maneiras de construção de conhecimentos, a fim de efetivar uma transformação social. Para tanto, é necessário ainda outro tipo de conhecimento (no sentido plural), bem como outros tipos de validação e credibilização. No entanto, para esse enfrentamento a uma epistemologia dominante, precisa-se de uma epistemologia política, tendo em vista que a política posta se apresenta como única possível, por isso o descrédito a qualquer outra forma que possa confrontar ou desafiar esse modelo hegemônico. Santos, B. (2018) aponta que existe uma crise a esse modelo, e esta obriga a repensar outras viabilidades. Destaca como que a política local está atrelada aos países dominantes, de como os países subalternos não têm poder político, pois

os governos, por mais progressistas, controlam o Estado, mas não detêm o poder; e as negações dos direitos aos povos indígenas e afrodescendentes passaram a ser lutas contra os “drones”, o poder dos “dronificados”, dos que matam à distância e nunca podem ser vencidas(os). Cita, ainda, as guerras causadas pelas(os) americanas(os), que matam mesmo distantes, utilizando o computador, por exemplo.

Dessa forma, Santos, B. (2018) acredita que os movimentos sociais, os protestos, as organizações que lutam por transformações sociais podem abrir uma janela para outras epistemologias, iniciando um processo histórico anticapitalista e anticolonial, refundando as ciências sociais, por exemplo. É acreditando nessas possibilidades decoloniais que a formação de professoras(es) e lideranças quilombolas se configuraram.

É importante entrelaçar as narrativas das(os) participantes desta pesquisa-ação, no que diz sobre as questões que envolvem os territórios de onde vêm elas(es). Em um encontro formativo do dia 1 de junho, a temática sugerida pelo grupo foi: *Questões ambientais na comunidade quilombola* (Paisagens das comunidades quilombolas). Iniciamos a atividade com uma dinâmica de contação de história coletiva, algumas palavras foram dadas a cada um(a) das(os) participantes (territórios, nome das comunidades do Sapê do Norte, ancestralidade, heróis, heroínas e outras). Nesse encontro, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Gomes Rufino de Andrade ministrou a aula e oficina com o grupo e, em uma das atividades, as(os) participantes cartografaram as suas comunidades por meio de desenhos e depois apresentaram para todo grupo. A proposta da professora foi alavancar as possibilidades de se pensar o currículo da educação quilombola, abordando a racialidade dos territórios no viés interdisciplinar.

**Imagem 6** – Professora Isabel e a liderança Kelly, apresentando o território de Santana



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em seguida, a Prof.<sup>ª</sup> Dra. Patrícia Gomes Rufino de Andrade traz o diálogo sobre a luta pela terra, apontando como o conflito acontece e as diferenças entre o contexto de dominação-exploração e as relações de poder que envolvem essa dominação. Destaca que, nas questões que envolvem território, a primeira relação estabelecida é a relação de poder. Nessa condição, apresenta-se em dois movimentos distintos: relação de apropriação (das comunidades tradicionais) e de “dominação”, como fazem as grandes empresas, indústrias e Estado. A professora Dra. Patrícia destacou nessa aula que as comunidades buscam território como sentido objetivo, simbólico, terra que dar o sustento, onde estão enterradas nossas mortes (sentido de identidade) terra histórica, terra com marcas ancestrais, que mantem as produções e sementes, seguindo as tradições das(os) antepassadas(os), por isso os territórios devem ser compreendidos como espaço vivido.

Enfatiza, ainda, que, “quando não sabemos de onde viemos, quando não temos memórias e não entendemos nossas histórias, fica muito difícil defender a terra, o território” (Informação verbal).<sup>5</sup> Dialoga, ainda, que toda paisagem

5 Fala da Prof.<sup>ª</sup> Dra. Patrícia Gomes Rufino de Andrade.

quando começa a ter intervenção humana passa a ser uma paisagem cultural e não natural, passa a ter uma intervenção cultural, e dispara uma dinâmica para o grupo pensar as suas comunidades antes e depois. Como era antigamente e como é na atualidade.

**Imagem 7** – Professoras Sidineide e Genilda: ilustram seus territórios tomados por eucaliptos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A professora Josineia insere o debate apresentando a paisagem do rio São Domingos, relatando:

Eu vejo que nossa paisagem está mais cultural, pois a natural está caída. Por exemplo, os córregos que eu tomava banho, aonde eu lavava roupa não existem mais, a nascente também não existe mais, hoje é só areia... eu pesquisei, em São Domingos, as 4 nascentes estão secas,

mas quando chove muito, aí dá um pouco de água. O córrego São Domingos que é o maior da região, dá tristeza, é de chorar, só está a areia.

Em volta foram plantados eucaliptos e canas, e ali, tem lugares, por exemplo, antigamente tinha uns fazendeiros que até deixava agente passar lá. Tem um fazendeiro lá que até proíbe a gente passar perto do córrego, teve umas barragens, mas muito por conta dos eucaliptos. Algumas pessoas até falavam assim: é, o eucalipto está dentro d'água (Josineia B. Serafim, 2019).

Percebe-se como a degradação da natureza afeta as emoções de moradoras(es) das comunidades e, muito mais que isso, abala toda a organização familiar, tanto econômica como cultural, como afirma outro relato de uma liderança.

Eu coloquei aqui a questão do rio São Domingos, as pessoas tiravam o sustento de lá, era muita fartura e sustentava a casa inteira e esse rio, eu pesquisei como era antes. E ele era muito rico, minha mãe mesmo pescava lá. Secou de tal maneira, e antigamente ele tinha poços que a pessoa não alcançava. [...] as pessoas antigas falam que por ali passavam com farinha, arrancavam taboas... e hoje isso acabou. Os eucaliptos foram plantados muito próximos [...] as águas viraram pó.

Com essa chuva, ele estava começando a ter um pouquinho de água. Mesmo com a seca, ele tem um brejo, que permaneceu, a água foi vindo e ele atravessa a BR, mas a paisagem que tem perto da BR, já tem até um pouco de água (Rosângela Conceição, 2019).

Nas imagens a seguir, as(os) cursistas ilustraram suas comunidades e se impressionam de ver que a cada dia a monocultura de eucalipto cresce, “espremem” e diminuem os territórios quilombolas.

Voltando às questões formativas do encontro, a professora Patrícia pergunta: “E como a comunidade cuida desse rio?” A resposta da professora Genilda Cassino complementa a narrativa apresentada pelas professoras Josineia e Rosângela, e aponta ações da comunidade que vão além dos aspectos socioeconômico, demonstrando que nas condições da seca, causada pelo

desequilíbrio ambiental, o pedido de socorro é recorrido também para o campo da religiosidade:

O Rio Aí (São Domingos) passa também em Linharinho. Em 2015, lá na comunidade ele secou totalmente, não passava mais água do rio São Domingos e ele ficou 3 anos parados, sem nada de água.

Como a gente se manifestava? Não tinha muita coisa para fazer? Rezar né?

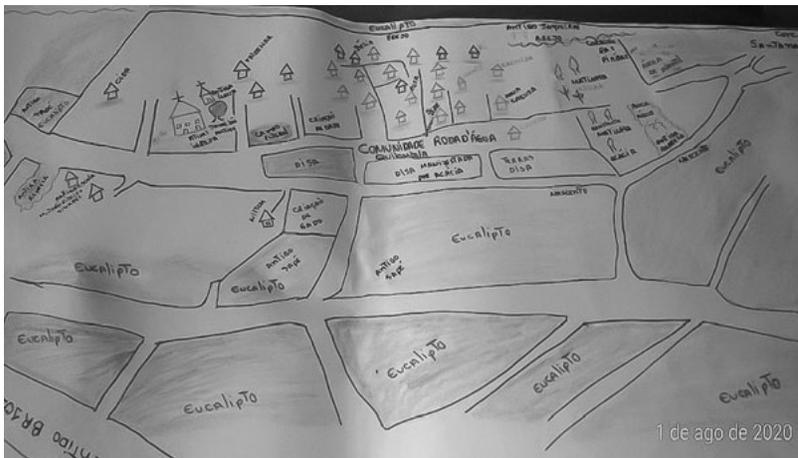
Então, todo domingo a gente ia para dentro do leito do rio, as famílias se reuniam e a gente ia rezar, começava ali a cerimônia e depois seguia para a igreja. Hoje, até passa um pouco de água, mas nem parece água, parece ferrugem. Na comunidade, quando chegou essa seca, a gente cavava um buraco, cavava outro e com um mês os poços já não tinham mais água, a gente cavava outro, a gente solicitava à prefeitura, muitos na comunidade fizeram poços artesanais... aí a gente até falou, gente, estamos fazendo tanto buraco na comunidade, aonde vai parar isso?

Aí, solicitamos à prefeitura uma máquina retroescavadeira para tapar os buracos. Fizemos uma solicitação na prefeitura e o carro pipa levava a água para Linharinho, porque as casas não tinham água nenhuma... o carro ia uma vez por semana. Como lá é organizado em Núcleos, eles iam e abasteciam um núcleo, no outro dia, ia e abastecia outro núcleo... e a gente. Quem está na cidade não tem muita noção como é isso, porque nas comunidades, se ficar 15 dias sem chover, a gente já sabe a quantidade do tempo da chuva. A gente sente nas plantações, nos poços que descem o nível da água. (...) a gente usava essa água para beber, para os alimentos, lavar roupa, tomar banho. Nessa última seca, a Benedita, minha irmã, disse para gente que na década de 80 deu uma seca dessa e papai fez um poço no meio do rio para pegar água. Eu não lembro porque eu sou de 77 e eu era pequena e não lembro mesmo. Não tenho essa memória (Genilda Cassiano, 2019).

As problemáticas da seca e da destruição de seus territórios, vide exploração das empresas da monocultura de eucalipto, é algo denunciado pelas

comunidades e pelas(os) pesquisadoras(es) que estudam as problemáticas desses territórios. Ferreira (2002) escreveu em sua pesquisa que no ano de 1998 o norte do estado do Espírito Santo apresentou uma crise hídrica e tinha como responsáveis a monocultura de cana-de-açúcar e pastagens; acrescenta, ainda, que, até os anos de 1995, já tinha desaparecido 156 córregos no município de Conceição da Barra, ES.

**Imagem 8** – Ilustração da comunidade de Roda d'água feita pelas cursistas da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O que as pesquisas e as narrativas nos apontam é que o desequilíbrio natural dessa região teve consequências, principalmente depois do manejo florestal do agronegócio de celulose que adentrou esses territórios, prejudicando as nascentes dos rios devido à derrubada das matas ciliares. Ferreira (2002, p. 135) aponta ainda que:

O assoreamento dos rios principalmente na época do corte e plantio, quando o solo fica mais exposto; a diminuição do manto orgânico no solo, provocando a diminuição da umidade local; a contaminação da água e do solo por agrotóxico e herbicida; a morte biológica do solo; o manilhamento e represamento dos rios e córregos com a construção das estradas para o transporte do eucalipto (realizado por grandes carretas); a abertura de jazidas de barro e areia (para a manutenção de estradas) próximas a

cursos d'água e dentro de "lagoas". Somado a este manejo no setor florestal está o consumo de água realizado pelas fábricas de celulose, cujo exemplo mais gritante foi a abertura do Canal Caboclo Bernardo, com 42 quilômetros de água do Rio Doce, em Linhares, alimentando as fábricas no município de Aracruz.

A pesquisadora ainda aponta que a seca desses rios, que antes eram ricos em fluxos de água, teve acréscimo depois das instalações das grandes empresas do eucalipto e dos amplos pastos para criação de gados. Para alimentar a irrigação nas fazendas, foram construídas cerca de 5.000 mil barragens da bacia hidrográfica de Itaúnas. Ferreira (2002) denuncia, ainda, que essas construções não tiveram uma fiscalização rigorosa, o que causou, em 2001, grandes inundações na região, pois, no período de muita chuva e a subida do nível das águas, cerca de 70% dessas barragens foram destruídas, causando inundações nas moradias das comunidades próximas, perdas do plantio e outras problemáticas. Enfim, são essas narrativas que nos apresentam um pouco dos territórios de onde vêm as(os) participantes, lócus demarcado por lutas, memórias e resistência. Considerando todo histórico das comunidades envolvidas, optamos por trabalhar esta pesquisa em várias etapas que trouxessem os enunciados e possibilidades para a pesquisa-ação.

### **3.2 O produto da pesquisa: narrativas e práticas antirracistas na educação quilombola**

Apresentaremos, a seguir, exemplos do que constituiu o produto deste estudo em que teve as(os) participantes no movimento da pesquisa-ação em seus territórios de moradia e/ou trabalho. Cada participante desenvolveu uma ação em seu território, o nosso produto final na versão de e-book em formato pdf apresentou uma síntese comentada de cada trabalho desenvolvido ressaltando sua importância, pois partiram do olhar dos(as) professoras(es) e lideranças com fins de transformação das problemáticas encontradas.

Explanaremos como as narrativas das(os) professoras(es) e lideranças quilombolas constituíram esse movimento educativo, que trouxe valores civilizatórios e conhecimentos necessários para se pensar a formação de professoras(es) e a educação quilombola. Percebemos, ainda, como essas histórias aliadas a outros instrumentos, como as literaturas afro-brasileira e africana,

enriqueceram e potencializaram o processo formativo, as reflexões e demais potencialidades para se pensar práticas antirracistas e valorização de outros conhecimentos e saberes.

Entrelaçando diálogos com Gomes (2008), trouxemos a narrativa da professora Genilda Cassiano, uma professora liderança na comunidade de Linharinho. A relevância em expor essa narrativa foi salientada pela necessidade de reflexão sobre as narrativas enquanto conhecimentos, autoafirmação da identidade quilombola de professoras forjadas na militância familiar e comunitária.

Desde menina, meus pais me ensinam que tínhamos que valorizar a nossa identidade e eu sem entender muito achava o máximo tudo que ele nos ensina. Ensinávamos a plantar, a produzir o nosso próprio alimento, as histórias, as brincadeiras, a seguir a religião e principalmente a respeitar os mais velhos. Falava sempre da valorização da nossa vivência na comunidade e que tínhamos de colocar a nossa identidade em primeiro lugar para que fosse alguém na vida e que a Educação era a base de tudo. (Professora Genilda Cassiano, 2019)

Desse modo, compreende-se a impossibilidade de desperdiçar tal experiência no cotidiano formativo e escolar, pois um dos principais desafios da “falta de formação”, uma lacuna na educação quilombola, se apresenta aqui no formato da educação adquirida dentro do movimento comunitário, do movimento quilombola, e por que não dizer do movimento educador?

O que a professora apresenta enquanto base, ensinada pelo seu pai, se trata do reconhecimento identitário, do labor com a terra, das brincadeiras e do respeito às(aos) mais velhas(os). Cabe lembrar que esses são saberes e valores civilizatórios, descritos também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Uma outra narrativa, da professora Genilda, proporciona outras reflexões, por exemplo, de como opera o racismo na realidade das(os) participantes desta pesquisa-ação, e ainda demonstra alguns tópicos a observar: 1º) o lugar de onde essa voz vem, que é a voz do quilombo; 2º) a voz da professora quilombola da escola quilombola; 3º) o relato do processo discriminatório vivido; 4º) o desejo de mudança (nesse caso) nas relações que permeiam a exclusão e racismo.

[...] Eu sou quilombola, nascida e criada na comunidade quilombola do Linharinho né, meus pais, minha família todos são de quilombola, sou professora da Escola Linhares, trabalhei já também na comunidade Roda D'Água outra comunidade quilombola trabalhei com educação infantil e atualmente estou nas séries do primeiro segmento nas séries multisseriadas. [...] desde pequena eu também não pensava em ser professora não, na verdade eu nem sabia o que eu queria ser quando eu vim estudar aqui no município de Conceição da Barra eu passei por muita discriminação, sempre eu achava que era excluída, na verdade eu achava não... eu era, às vezes eu ficava meio que de fora, não por parte dos professores, mas sim do público da escola. Então meu pai sempre me deu força apoio sempre que eu pensava em desistir aí por ser alfabetizada por minha irmã como eu via que ela fazia um excelente trabalho aí eu falei assim: ah, eu vou estudar para ser professora porque eu quero mudança, eu não quero que os meus filhos passem o que eu passei e eu vejo assim que na profissão de professora nós que somos educadores temos muito a contribuir principalmente nessa parte da ... para a gente que é negro e passa na pele, você sabe falar com propriedade o que você já vivenciou, então assim, estou estudando ainda né, quero me capacitar mais, tento passar o que aprendi para meus filhos e para os meus alunos que considero como meus filhos também, já falo até meus meninos, então eu creio assim que a profissão de educador é o principal dentre todas ela é primordial por que o educador ele é tudo [...] (Genilda Cassiano, 2019).

O que a professora aponta, em sua narrativa, nos faz refletir sobre a importância de termos professoras(es) quilombolas atuando nas salas de aulas das escolas quilombolas. A certeza apresentada na fala dessa professora traz sua história de vida, sua experiência, o desejo de não deixar que seus filhos passem pelo que ela passou, e ainda reforça que busca na formação meio de se “capacitar” para que suas/seus alunas(os) não sejam “discriminadas(os)”, seja a discriminação pelo seu pertencimento, seja pela identidade de serem quilombolas.

Percebe-se, nas narrativas das(os) professoras(es) e lideranças quilombolas, como o racismo tem marcado suas vidas, suas histórias e comunidades.

São narrativas que evidenciam a história das(os) participantes desta pesquisa, que estão latentes nas memórias e que reforçam a resistência de serem quem são, de terem feito as escolhas de uma profissão na qual acreditam ser capazes de transformar as realidades por meio de uma educação antirracista.

Outra professora relata como foi seu percurso escolar e como o racismo aparecia nas atitudes de algumas/alguns professoras(es), que não consideravam a vida das(os) suas(eus) estudantes, nem o trajeto percorrido em busca de estudo. Ela ainda situa o racismo enfrentado atualmente no trabalho, vindo de falas que, em formas de “piadas”, trazem o ranço do racismo. Como discorre a professora Sidineide (2019):

Eu sou professora porque assim vem de família. Minhas irmãs todas já eram professoras então eu fui tendo aquele Dom, mesmo que meus pais deixavam muito à vontade para o que quisesse ser, escolher a profissão que quisesse, só que eles queriam, assim que estudasse Mesmo ele sendo analfabetos, só não estudou mesmo na minha família quem não quis, por que quem quis estudar estudou, mesmo a gente sabendo assim dos Sofrimentos que era para chegar até a escola, porque antigamente não tinha Transporte como tem hoje, para estudar na escola(?) que fica na rua eu tinha de caminhar meia hora para chegar até a escola, muitas vezes com chuva, com sol muito quente, e retornava a pé novamente, então, assim vida de muita luta mesmo, que aí já tinha a ponta do racismo aí presente mas como criança nem... não não tinha, depois eu comecei estudar aqui na Barra, era um único ônibus que vinha de Itaúnas trazendo os alunos, que aí já tinha Delma e os outros que são de Itaúnas que também já vinha e pegava os meninos do Linharinho que já é a Genilda, e aí passava por mim, eu era a última né, quando esse ônibus quebrava, por exemplo, se quebrasse perto do Linharinho os meninos de Itaúnas passavam no Linharinho já vinha Genilda com os outros meninos aí passava no meu ponto, “há! O ônibus quebrou”. Não tinha celular naquela época, aí a gente terminava de chegar na Barra a pé né, e quando a gente chegava aqui. [...] dependendo daquele professor não deixava a gente entrar, aí que era o sofrimento porque vinha a pé, muitas vezes já com fome, por que da hora que saía a gente sentava na beira da escola e ficava às vezes fazendo as tarefas de

casa os trabalhinhos ali, então assim, era um racismo já, mas a gente não percebia. Daí com muita dificuldade eu fiz o ensino médio, depois fiz também uma faculdade né, fiz a faculdade eu tive que pagar para conseguir um lugar ao sol né, Consegui dar aula mas agora recentemente, tô terminando também outra faculdade e aí sim já é Federal né, Graças a Deus eu consegui, mas o racismo ele tá sempre presente [...] eu já falei aqui, quando eu vinha com as minhas saias rodadas para cá, tinha colega daqui de dentro, brancas que falavam bem assim... “você veio pembar hoje, Sidi? (Sidineide, 2019).

Sabendo dessas concepções que sustentam o racismo, a formação de professoras(es) quilombolas tem um papel fundamental de fomentar a força das culturas, das memórias, dos saberes e histórias das comunidades, tendo em vista que as(os) negras(os) foram os povos atingidos com as teorias racistas, pois estas afirmavam que a população negra era inferior à população branca, dando abertura para tantas outras interpretações que subjugarão qualquer expressão advinda dos povos negros. Segundo Munanga (2003, p. 5),

A consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente, o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram. Estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias.

A narrativa a seguir de uma professora e liderança aponta as dificuldades que foi estudar, terminar os estudos, se fortalecer junto aos movimentos sociais e ter a consciência de sua identidade, das lutas históricas de seu povo:

[...] Então fui estudar na cidade e realmente era tudo diferente. Passei por várias situações, enfrentei preconceito dentro da sala de aula pelos professores e até pelos outros alunos que se achava mais inteligente porque morava na cidade. Mas uma coisa muito importante aprendi em casa com minha mãe, que eu nunca abaixasse a cabeça para ninguém, porque ninguém é melhor que ninguém independente de qualquer coisa. A questão racial sempre foi bem clara na minha cabeça porque minha mãe é minha base até hoje, sempre nos alertou sobre o assunto, na escola do campo se discutia a questão racial

mas era bem vago, mais no dia 20 de Novembro que é o dia da consciência negra, e na escola da cidade não era diferente acredito que na grade curricular naquela época era pouco discutido a temática preconceito racial, principalmente na sala de aula. Quando comecei a frequentar de fato os movimentos sociais Quilombolas, MST, MPA e demais organizações não Governamentais esclareceu muito nas minhas ideias e a partir daí pude lutar pelos meus direitos e do meu povo. A faculdade também foi muito importante para o meu crescimento hoje sou formada, tenho minha profissão e não paro, sempre estou estudando porque acredito que conhecimento é algo que ninguém tira do ser humano. Participo cada vez mais da luta do meu povo, busco ajudar na medida que posso porque todos nós sabemos que a história do povo negro no Brasil é de luta e organização, não estamos aqui pela nossa cara bonita e pela linda melanina da nossa pele estamos aqui porque somos um povo que lutou e resistiu que merecemos respeito como qualquer outro povo (Professora Geanis Cosme, 2019).

A narrativa da professora apresenta essa trama cultural e os sentidos das suas vivências no processo de sua identidade apontam o que ela aprendeu com a mãe e com os movimentos sociais. Assim como ela, as(os) participantes da pesquisa trazem suas memórias e saberes, que enriquecem o espaço formativo e dialogam com as várias formas de educação e maneiras de construção, lembrando que educação não se reduz à escolarização. Geanis destaca, ainda, que existem muitas formas e modelos de educação, que a escola “não é lugar” privilegiado onde a educação acontece, seguindo a lógica de que existe uma/um professora/professor como responsável pela sua prática. Aponta a necessidade de se pensar os processos educativos que acontecem paralelamente à educação escolar, principalmente os que são realizados via grupos culturais e movimentos sociais, sendo que estes precisam ser vistos pelas(os) educadoras(es) como legítimos e formadores, enfatiza também a importância de serem estudados nos processos de formação de professoras(es). Gomes (2017, p. 170) reforça que:

Entre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e

transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações.

Para compreender como esses sistemas de lógicas são construídos, o “escutar essas vozes” se fez pertinente. Ressaltando que as escutas das(os) participantes se baseiam na escuta ativa, aquela que não se trata apenas de “escutar”, mas em ouvir, compreender e dialogar sobre as suas histórias e seus significados na sua vida. Nas linhas e entrelinhas trazidas nessas narrativas, percebe-se que elas apontam como as diferenças culturais e identitárias das(os) negras(os) remanescentes quilombolas são tratadas.

A escuta proposta neste trabalho é tomada pelo que Freire (1996) nos aponta no livro *Pedagogia da autonomia*, no qual ele busca a reflexão de que a escuta deva ser “como sujeito e não como objeto” (FREIRE, 1996, p. 193) e, nesse processo, a fala é como um *sine qua non* (ação essencial) na comunicação dialógica, não é vista apenas como um comunicado, mas é um movimento em que todas(os) as(os) participantes tiveram o direito de falar, de dizer sobre os temas e debates propostos nos encontros desta pesquisa-ação.

Por isso, tratam-se de ações dialógicas nas quais todas(os) as(os) partícipes buscaram em “co-laboração” a transformação de algo em suas comunidades, exercendo uma análise crítica sobre as realidades e problemáticas enfrentadas em suas vidas, na vida das comunidades, escolas e demais espaços de educação. Como afirma Freire (1994, p. 97):

[...] Na colaboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizadora é a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.

No entanto, para transformar essas realidades, essas professoras e lideranças buscam e buscaram os estudos com muita dificuldade. As narrativas apresentadas anteriormente são de professoras/lideranças que não têm mais de 45 anos, ou seja, é uma realidade muito próxima.

Essa indagação aponta para outras reflexões, por exemplo: como é o processo escolar das comunidades quilombolas no norte do Espírito Santo, como

são as escolas, até que idade elas atendem, quais os índices de repetência, como é o atendimento das(os) estudantes que buscam a educação fora de suas comunidades, como ocorre o currículo etc. Porém, nesta pesquisa, não daremos conta de investigar esses itens. Então, debruçamos em pesquisar apenas a formação de professoras(es) quilombolas.

Meirieu (2002) nos aponta alguns caminhos pedagógicos, pois a escola não caminha sozinha, ela é eco da sociedade e nós, educadoras(es), precisamos recriar e reconstruir as fomes das(os) estudantes, não só dar de comer a quem tem fome, mas criar fome em quem não quer comer, esse tem sido o desafio dos dias atuais. Destaca que, para isso, devemos alcançar a solicitude, abrir para a proposta de nos desconstruir para entender a(o) outra(o).

A necessidade de apresentar os caminhos formativos desta pesquisa-ação e os resultados desses encontros justifica-se também por acreditar que é preciso fortalecer o diálogo e interação dos sujeitos nas formações de professoras(es), por exemplo, discutir sobre as várias potencialidades metodológicas de desconstrução do racismo epistemológico. Um dos caminhos que valorizamos foi o da aproximação das literaturas afro-brasileiras no contexto formativo, alinhando-se ao contexto escolar.

A escola não é uma zona neutra, por isso é importante avaliar se suas ações não estão a reproduzir as desigualdades, atuando no viés da colonialidade. Nessa perspectiva, os encontros formativos foram planejados junto às(aos) participantes na tentativa de desenvolver a crítica e também levantar alternativas para uma reinvenção pedagógica, para que nas práticas escolares, as(os) profissionais tenham possibilidade de apresentar outras histórias e narrativas negadas. Para exemplo dessa negação de apresentar outras culturas no currículo, Santos, B. (2007, p. 27) sinaliza:

Vamos começar pela razão metonímica, ou seja, por essa ideia de totalidade que é muito reducionista porque contrai o presente ao deixar de fora muita realidade que não é considerada relevante e que se desperdiça. Baseia-se em duas ideias: uma delas é a simetria dicotômica, que esconde sempre uma hierarquia.

As ações de valorização das literaturas africana e afro-brasileira no cotidiano escolar são estratégias que colaboram para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. No entanto, as leis ainda carecem de um olhar es-

pecial, cuidadoso, crítico, renovador de práticas pedagógicas e, para isso, a formação das(os) profissionais envolvidas(os) diretamente neste processo se faz necessária e urgente. Sabemos que alguns programas federais voltados para formação foram disponibilizados ao longo dos anos de implementação das leis, tanto no quesito formativo, quanto na produção de materiais didáticos, mas ainda não se faz presente em muitos municípios do Brasil.

Em uma das ações formativas desta pesquisa, foi observado que as(os) participantes ficaram interessados com a exposição de literaturas infantis e infantojuvenis de conteúdos africanos e afro-brasileiros dispostos no espaço formativo. Dessa forma, conforme apontado brevemente no capítulo da metodologia, foi pensado a rotina da circulação das obras apresentadas, o que acarretou no desenvolvimento de vários projetos nas escolas e comunidades, envolvendo literatura afro-brasileira. Nesses projetos, foi observado como as riquezas culturais e tradições das comunidades se evidenciaram após o olhar para as literaturas que traziam um universo de singularidades e elementos africanos e afro-brasileiros que se conectam às histórias das comunidades.

No trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Genilda Cassiano, a docente utilizou a literatura intitulada *As panquecas de Mama Panya*, de Mary Chamberlin e Rich Chamberlin. Nessa literatura, as crianças fizeram associações de elementos culturais apresentados na história aos da comunidade. Essa narrativa apresenta o país Quênia, cujos personagens comem panquecas, ou “vikaimati”, que é o nome delas na língua local. Mama Panya resolve fazer panquecas de jantar para a alegria de seu filho, Adika. Mãe e filho vão ao mercado comprar os ingredientes que faltam para a receita; no caminho, passam por trajetos do vilarejo, cumprimentam vizinhas(os), avistam animais e veem a cultura desse vilarejo, localizado na costa leste da África. No mercado, a cada lugar que paravam para comprar algo, o menino convidava a pessoa a ir em sua casa comer a panqueca que sua mãe faria; as pessoas aceitavam o convite e, com isso, mãe e filho acrescentavam um pouco mais do ingrediente que eles estavam comprando com as poucas moedas. Ao findar a história, há uma grande roda na casa do menino, na qual todas(os) comem das panquecas, contam histórias e cantam.

A professora relatou que as crianças foram falando para ela que as panquecas eram como os Beijus de sua comunidade, e listam as semelhanças no processo, lembram de que todas(os) ajudam no fazer, desde a plantação da mandioca ao preparo; outro diz que na história tem baobá, então eles lembram

de que na comunidade foi plantada uma árvore de baobá, então resolvem visitar a planta ainda em pequeno porte; no caminho, veem as(os) vizinhas(os), os núcleos familiares. A professora lembra que na região havia vários animais que aparecem no cenário do livro, mas hoje estão extintos devido ao desmatamento. Assim, a aula se estende no processo cheio de conhecimentos. A professora relatou esses momentos:

Primeiro momento: Apresentamos o livro e contamos a história: As panquecas de Mama Panya. Motivamos e estimulamos com perguntas referentes e trouxemos para outra realidade do cotidiano, pois na história fala da panqueca e na comunidade falamos do beiju, e outros produtos oriundos da mandioca. Eles foram falando os tipos de beijus e outras coisas. E neste dia ficamos sabendo que na Comunidade do Linharinho tem um pé de Baobá. Então foi marcado para irmos ao local no outro dia. Após isso, entregamos uma atividade pedindo para narrarem o que ouviram e dialogaram sobre a história (Sidineide, 2019).

Assim, professora e estudantes constroem um entrelaçar de histórias da comunidade com a literatura apresentada. Ou seja, a professora participante desta pesquisa-ação não mediu esforços para colocar em prática o que havia estudado na formação, apresentando às/aos suas/seus estudantes uma literatura que tem outra plataforma artística, desenhos, vestimentas, cultura, espaços, paisagens, que rompe com a visão padronizada de literatura de grande circulação e publicidade forjada no modelo dominante eurocêntrico.

**Imagem 9** – Professora Genilda, estudantes e Sidineide (Coordenadora da Ceafro)



Fonte: Acervo da professora Genilda Cassiano (2019).

Outro trabalho de destaque foi o da professora Gilvany Miranda, que selecionou o livro *Zacimba Gaba, princesa Guerreira – a história que não te contaram*, de Noelia Miranda. Essa literatura apresenta a história de uma princesa angolana que foi sequestrada em Cambinda e trazida como escravizada para uma fazenda no norte do Espírito Santo. Não aceitando a escravidão, lutou bravamente contra seu opressor, envenenando-o com o pó da cabeça de uma cobra, chamada preguiçosa; assim, constituiu uma comunidade negra com escravizadas(os) que ela resgatava nas fazendas e no alto-mar, antes de chegar em terra firme.

**Imagem 10** – Professora Gilvany apresentando uma literatura afro-brasileira



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A história da Zacimba Gaba está na oralidade das comunidades quilombolas de Sapê do Norte, foi colhida por vários pesquisadores e historiadores e, em 2015, a autora citada, preparou uma versão ilustrada com narrativa pensada para o público infantojuvenil. A professora Gilvany destaca que, ao apresentar a literatura às(aos) estudantes, observou que muitas(os) não conheciam as histórias de resistência à escravidão no norte do estado do Espírito Santo, e que muitas(os) ainda guardam um padrão de se pensar a figura da “princesa”. Relata que:

[...] Após a conversa inicial, perguntei se eles já haviam ouvido falar de algum herói da luta contra a escravidão. A maioria já tinha ouvido falar sobre o Zumbi dos Palmares. Foi nesse momento que comecei falando da Zacimba Gaba que seria a princesa guerreira da qual eu tinha fa-

lado na outra aula. Perguntei como eles imaginavam uma princesa. Fui ouvindo as colocações e percebi que a imagem de princesa é sempre a mesma, uma moça de pele branca, cabelo liso, olhos azuis ou verdes que está sempre a espera do seu príncipe encantado. Essa imagem que eles têm se deve ao fato do personagem de princesa sempre seguir esse formato (Professora Gilvany, 2019).

Com essa narrativa, podemos afirmar que vivemos há mais de 500 anos reforçando um modelo único de beleza, de normas, padrões sociais e culturais aceitáveis e normatizados, em que os grupos dominantes criam os parâmetros do “tipo ideal”, validando-os, construindo o lugar das diferenças. A professora nos apresenta os objetivos calcados na problemática levantada sobre a escola. Para ela, no objetivo geral deste trabalho, era preciso:

[...] contribuir para a valorização dos estudantes negros (as) na comunidade escolar. E ter como objetivos específicos: Conhecer história dos heróis e heroínas no processo de resistência e busca pela liberdade; despertar o interesse dos estudantes em conhecer as raízes africanas e seus ancestrais. (Gilvany, 2019)

Projetos como esse reforçam a importância de trabalhar a autoestima de nossas(os) estudantes da escola pública, das comunidades quilombolas e das escolas que recebem estudantes quilombolas. Foi uma constância ouvir das(os) participantes desta pesquisa sobre a falta de autoestima, o não reconhecimento das identidades negras das(os) estudantes das escolas em que atuam — isso se faz presente e preocupante. As marcas do racismo sofrido pelas professoras quando eram estudantes aparecem nas narrativas durante todo período da pesquisa. Podemos citar a professora Genilda Cassiano, que nos diz:

Eu sou educadora, da comunidade quilombola; participo do movimento quilombola... estava contando aqui para minha colega, que quando eu vim estudar aqui na escola da sede, eu sofri muito, muito preconceito mesmo, e por pouco não abandonei meus estudos, porque falavam da minha cor, da minha pele, do meu vestido, do meu cabelo, a gente era as últimas das filas na hora de merendar. Nas salas de aula, por se sentirem discriminadas, não pelos professores, mas no contexto da sala de aula, com colegas que faziam a gente ser inferior, no transporte escolar.

A(o) docente necessita assumir uma relação nova com todos os processos de construção de conhecimento e uma outra postura profissional, de intervir em situações como a apresentada no relato da professora. Tudo isso são desafios, pois o processo é complexo, exige formação de qualidade, estudos, tempos para pensar as alternativas, ou estratégias.

Santos (2007) nos faz pensar sobre essa complexidade moldada em concepções hegemônicas, e Meirieu (2002) traz a necessidade de busca por alternativas, mas, para isso, esbarramos no quesito formação. Para renovar a teoria crítica, precisa-se de espaços formativos, de aprender umas(uns) com as(os) outras(os) e nos destituir da arrogância, como se fôssemos os donos da verdade; precisamos criar outros ecos, atentar para qual fome, quais conhecimentos partem das realidades das(os) estudantes, com a finalidade de refletir sobre a formação de professoras(es). Gomes (2005b, p. 149) destaca que:

É necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal.

É essa visão citada que se pretende romper, mostrando outros caminhos, validando outras histórias, para que nenhuma criança tenha que negar suas raízes, por vergonha ou por desconhecimento. Esse olhar das(os) profissionais da educação precisa ser estimulado nas formações. As literaturas e livros didáticos por muito tempo validaram um modelo exclusivo de ser e de estar no mundo, excluindo e negando a representatividade de vários povos e culturas; essas negações impactam, ainda hoje, vários elementos, como o fracasso escolar, racismo, preconceitos diversos e baixa autoestima das crianças das classes minoritárias. Santos, B. (2007) nos traz a necessidade de uma ecologia dos saberes, tendo em vista que a sociedade apresenta histórias únicas, produzindo ausências de outros saberes, outros conhecimentos e culturas.

Para Santos, B. (2007), a monocultura do saber é o que gera o epistemicídio de outros conhecimentos, invisibilizando-os e deixando de olhar as questões sociais. Dessa forma, convoca-nos para a reinvenção da emancipação social e, para isso, precisamos renovar também a teoria crítica, considerando que está

cristalizado a negação dos conhecimentos e conteúdos africanos e afro-brasileiro no currículo. O autor reforça que não podemos desperdiçar experiências, a fim de trazer inteligências sem canibalização dos saberes, traduzir práticas sociais e sujeitas(os) umas(uns) às(aos) outras(os), valorizando o inesgotável que é a experiência social, renovando a teoria crítica e reinventando a emancipação social. Nesse caso, afirma-se no trabalho da professora uma tentativa bem-sucedida de renovar saberes, desmistificar olhares e descolonizar a visão de mundo sobre o tema retratado via literatura.

Debus e Vasquez (2009) apresenta estudo sobre a importância da literatura africana e afro-brasileira na estratégia de apresentar a arte, as religiões, as lendas, fazer com que as crianças se sintam representadas não apenas na cor da pele, mas nas narrativas comprometidas em trazer a África. A literatura é ferramenta primordial para desvelar as culturas afro-brasileira e africana. Dessa forma, a pesquisa entrelaça o diálogo das(os) referidas(os) teóricas(os) sobre a necessidade de formação de professoras(es), apresentando as críticas à colonialidade e ao epistemicídio dos conhecimentos outros.

Um outro projeto desafiador foi desenvolvido pelo professor Wallace Linhares, de uma escola não quilombola, mas que recebe estudantes oriundas(os) de comunidades quilombolas. O projeto é intitulado *Literatura Infanto-Juvenil: o Estudo dos "Itans" dos Terreiros de Candomblé na Sala de Aula em uma Escola do Ensino Fundamental na Cidade de Conceição da Barra, ES*.

Esse movimento exigiu conhecimento e muita segurança, pois desenvolver qualquer atividade escolar que se situa no campo de forças estruturadas no racismo religioso, validado pela cegueira da ignorância, com certeza, é tarefa árdua. O perfil do professor Wallace nos diz muito de sua ancestralidade, descendente de quilombola, fala com orgulho e respeito da composição de sua identidade:

Peço agô! Para rememorar a minha história de vida, assim como também falar sobre construção de identidade, ancestralidade, espiritualidade e preconceito. A minha história de vida tem uma relação forte com o quilombo desde a minha mais tenra infância. Sou descendente de quilombolas, de deuses, de reis e rainhas africanas, de gloriosos guerreiros, sou descendente do raio, do rio, do vento, do fogo, da água, da terra e das florestas. "Sou descendente do ouvido que

aprende, da alegria, do pé que dança e da boca que reza, da mão que dobra”.

[...] Sou filho da preta Maria da Glória Linhares Julio, doméstica (*in memoriam*) e de Benedito Santana Júlio, pescador. Meus bisavôs são de um tempo em que a luz era de candeia, a cama de cavalete, o fogão feito a barro de batinga, a água pegada no córrego, os avós da minha mãe (Henrique e Marfisa) foram uns dos primeiros moradores do quilombo Angelim I. Henrique, meu bisavô, era trabalhador braçal, passava horas e horas campinando, cortando madeira, caçando para sustentar a família.

Meu bisavô Henrique tinha um porte alto, homem rígido, trabalhador, cego de um olho, mas enxergava como ninguém. Minha bisavó Marfisa, ajudava seu esposo no sustento da casa, plantando arroz, feijão, torrando farinha, fazia beiju e cuidava da casa, era também parteira, paciente, prestativa, gostava de ajudar as pessoas. Recordo-me com saudade da minha Vó Edwirges Jacinta com seu cachimbo contando seus causos, e vem a memória a história do lobisomem com o sino no pescoço, e as cantigas? (Wallace Linhares, Narrativas escritas no processo formativo, 2019)

Esse fragmento da narrativa do professor supracitado demarca o que Gomes (2006) aponta, no que diz respeito à importância dos processos culturais construídos pelos homens e mulheres na sua relação com o meio em que vivem, sejam com seus semelhantes ou com seus diferentes.

O professor apresenta sua identidade moldada no acúmulo de sua vida, que foi construída e transformada respeitando as gerações passadas. Dessa forma, o trabalho desenvolvido por ele demonstra sua humanização, resistência negra, aprendizagem familiar das culturas da comunidade de seus ancestrais; esse entrelaçar de vivências e saberes destaca-se em seu trabalho, vide a seriedade frente às questões das relações étnico-raciais. Foi dessa maneira que ele selecionou alguns objetivos a se considerar: trabalhar com o livro *Ifá o adivinho*, de Reginaldo Prandi; apresentar versões recuperadas e preservadas de contos de origem iorubana e Ewe-Fon; confeccionar histórias em quadrinhos com os itans, montagem de roteiro de peça teatral; e conscientizar sobre a cultura africana e afro-brasileira. Todos esses obje-

tivos revelam-se potentes para desmistificar as divindades de religiões de matrizes afro-brasileira. Ele destaca, ainda, que:

Assim como também é importante trazer para a sala de aula as histórias dos deuses, as aventuras de Orixás e Voduns, que formam divindades que devido aos seus poderes, sabedoria, força, virtudes, altos feitos tornaram-se Orixás e Voduns e suas lendas, seus feitos, ensinamentos são transmitidos de geração em geração como fundamentação de um terreiro de candomblé, além de ser fontes para interpretações do oráculo de Ifá. Entendemos os terreiros como espaços difusores da cultura, de resistência e preservação das tradições ancestrais de povos africanos em diáspora. (Wallace, Projeto de intervenção, 2019)

Para exemplificar como os espaços sociais que nos permeiam também nos forjam dentro de nossas identidades e no processo de formação humana, a reflexão de Gomes (2003, p. 4) se faz pertinente ao afirmar que:

[...] ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros.

O estudo proposto pelo professor efetiva a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, visto que trabalha assuntos e conteúdos legítimos e que, muitas vezes, são abandonados nos currículos escolares. Essa ausência gera o descomprometimento com a educação de qualidade, que precisa oferecer elementos críticos para que suas(eus) estudantes possam refletir e agir de maneira respeitosa e ética frente às diferenças, entre elas a religiosa. O professor, por meio das literaturas infantojuvenis e quadrinhos, levou para sala de aula os Itans, a cultura, a religião, história e saberes que foram silenciados na educação, apontando as histórias das(os) negras(os) e sua ancestralidade de resistência e afirmação étnica. O desconhecimento das religiões de matrizes africanas tem causado muita dor, desde invasão a destruição de terreiros, como ataques violentos às pessoas praticantes dessas religiões.

### Imagem 11 – Ilustrações e releituras baseadas em literaturas



Fonte: Acervo do projeto do professor Wallace Linhares (2019).

Sueli Carneiro (2005) fala sobre os conteúdos que a gente quer ensinar. Destaca, ainda, que a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) demarca os conteúdos negados ao longo da história do Brasil: “A gente quer falar de trazer para a escola experiências negras do mesmo jeito que as brancas vêm, que têm caráter universal, que possam servir de parâmetros para as ações humanas” (CARNEIRO, 2005, p. 188).

Essas ações ou experiências outras aparecem no trabalho do professor Wallace, quando ele apresenta as narrativas, histórias (itans), mostrando a beleza e os conhecimentos ancestrais, um trabalho que colabora para desmistificar a demonização das histórias das religiões de matrizes africanas e proporcionar saberes de forma admirável, respeitosa e compromissada com a luta contra o racismo religioso e buscando caminhos para uma educação antirracista seja na escola da cidade ou nas escolas quilombolas.

Vale ressaltar a preocupação que ele teve em não expor a religião de maneira a doutrinar com fundamentos religiosos, pelo contrário, fez o certo, o que compete à escola, apresentar as histórias silenciadas, que possam valorizar as narrativas, as religiões e culturas afro-brasileiras. Como ele muito bem avalia:

A sabedoria ancestral do povo africano, que a mim foi transmitida pelos “meus mais velhos” de maneira oral, não pode ser perdida, precisa ser registrada. Não me canso de repetir: o que não se registra o tempo leva. É por isso e para isso que escrevo (...) assim foi que optei por oferecer a todos, indistintamente, a riqueza da filosofia yorubá, de maneira escrita, porém respeitosa, evitando expor fundamentos que interessam, apenas, aos sacerdotes. (Wallace Linhares, 2019)

Logo, pontua-se que o trabalho com as literaturas africanas e afro-brasileira permitiu a essas(es) profissionais e lideranças apresentar outros olhares, outras histórias, conhecimentos e saberes ancestrais, tão negados ao longo desses séculos. Ou seja, temos nessa metodologia a possibilidade de uma nova constelação da diversidade, trazendo outros tempos a se encontrar com o agora, descolonizando mentes por meio das ecologias dos saberes e do reconhecimento, valorizando o que antes foi colocado na zona abissal. Essa é uma atitude rebelde, transgressora, potencializadora e estratégica. O movimento da pesquisa-ação e os resultados da intervenção social apresentados neste material evidenciaram o engajamento das(os) participantes na luta por uma educação antirracista, valorizando os seus territórios, apontando os desafios e a necessidade de formação com ênfase na educação quilombola. Mostrou-se como essas(es) profissionais e lideranças possuem saberes e conhecimentos a serem evidenciados, valorizados e como se faz a resistência.

É também por meio da literatura africana e afro-brasileira que temos a oportunidade de desmistificar o eurocentrismo, podendo levar, principalmente, às crianças negras o autorreconhecimento de sua etnia, valorizar os conjuntos de expressões culturais e demais conhecimentos, nos quais terão possibilidades de se reconhecerem não só como produtoras(es) de culturas, mas também como guardiãs(ões) de culturas e conhecimentos relevantes na constituição de identidade e percepção de mundo. Reafirmando esse pensamento, destacamos a reflexão de Lima (1999, p. 102):

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade.

Dessa forma, são pelos arranjos do campo simbólico, valores e crenças que as culturas colaboram na elaboração das percepções de mundo. A literatura infantil foi apresentada no Brasil durante os séculos XVII e XVIII, tendo a representação da infância de maneira desastrosa, burguesa, negando qualquer direito de ser criança. Somente no século XIX é que as crianças começam a ser evidenciadas. No entanto, os protagonistas eram sempre pessoas/crianças brancas. A partir de 1930, as imagens de negras(os) apareceram na literatura, mas ainda subjugadas à(ao) branca(o), sem protagonismo, reforçando a cultura do branqueamento em todas as produções.

Ressalta-se aqui a relevância do Movimento Negro, de autoras(es) negras(os) que alavancaram a discussão e críticas e que, a partir das décadas de 1970 e 1980 do século XX, começaram a ser publicadas algumas literaturas afro-brasileira que trouxeram o povo negro como protagonista. No entanto, ainda percebemos a desproporção de títulos no mercado literário e bibliotecas públicas que continuam priorizando as literaturas de conteúdos eurocêntricos.

Em 2010, numa entrevista concedida à revista eletrônica Último Segundo, a professora Leonor Franco Araújo, quando era coordenadora da área de diversidade do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), apontava alguns desafios que continuam atuais, bem como reconhecia que o principal entrave para a aplicação da Lei nº 10.639/03 é a formação das(os) professoras(es) e a grande parte do problema está no ensino superior. Ela destaca:

O nó da questão é a qualificação, a formação de professores e gestores. Não basta capacitar só os *professores*, tem que sensibilizar todos os funcionários da escola, os diretores, o secretário de educação. Não adianta colocar livro na escola se o professor não souber o que fazer com aquilo.

[...] A temática e o conteúdo da diversidade étnico-racial não estão nos cursos de licenciatura: 'Nossa formação continuada é quase uma formação inicial' crítica. Outro desafio é a ampliação de parcerias para oferecer cursos de capacitação. (ARAÚJO, 2010, s/p)<sup>6</sup>

---

6 Entrevista eletrônica concedida por Leonor Franco Araújo no dia 20 de novembro de 2010.

Esse histórico que a professora apresenta na entrevista não mudou muito, ainda se encontra uma lacuna nas formações iniciais. Muitas(os) professoras(es), ao ter uma literatura afro-brasileira ou literatura africana em mãos, não percebem a riqueza e diversidade de conteúdo, por isso a formação potencializa esse olhar sensível de captar a essência desse tipo de literatura.

Para dialogar nessa perspectiva do uso das literaturas na formação, será exemplificado, a seguir, uma formatação metodológica planejada para as formações; assim, a reflexão será em torno da formação do dia 13 de maio, no qual foi trabalhada a temática *Raízes africanas e valorização da imagem negra*. Inicialmente, foi proposto a roda de conversa com a professora MS. Tatiana Rosa, que apontou o diálogo sobre o corpo negro, cabelos crespos, racismo, arte e empoderamento feminino, experimentações sensíveis no campo artístico, no qual foram apresentadas ao grupo algumas caixinhas com diferentes texturas de cabelos. Nesse momento, as(os) participantes podiam colocar os dedos e tocar os cabelos dentro das caixas, mas não era possível enxergá-los, apenas o toque. O diálogo prolongou nas falas das(os) participantes que relatavam o sentimento desse toque. A professora colaboradora Tatiana Rosa lança a pergunta: “você sentiram ou tocaram algum cabelo duro?”

Todo grupo quis trazer os apontamentos de que ninguém tocou cabelo “duro”, todos cabelos crespos tinham a textura macia e, assim, foi levantado o debate sobre o racismo que as mulheres negras enfrentam com seus corpos negros e cabelos crespos. Desse modo, várias problemáticas que envolvem o racismo estrutural foram apontadas. Usarei nomes fictícios (com nomes de países africanos) para preservar as participantes, de modo que no futuro não tenham constrangimentos. A professora Angola destaca:

Eu vejo assim a mulher, a mulher negra [...] hoje o povo está mais soltando os cachos né, mas teve uma época aí que era muito liso, eles não queriam mostrar que o cabelo era crespo.

Formadora: Por que você acha, você vê isso ainda?

Eu era criança, e eu lembro dessa forma que o pessoal usava muito pente quente, aqui alisava mesmo (Professora Angola, 2019).

Em outro diálogo, a formadora destaca que aproveitará a fala, e pergunta novamente: “Alguém tem cabelo ruim? Alguém sentiu algo duro aqui nas experimentações?” Novamente a professora Angola responde: “Sim, na forma que quando a gente vai pentear o cabelo, está duro também...”

Em seguida, outra fala reafirma: “[...] mas o meu cabelo também é duro! Quando eu vou pentear, é tanto embaraço.” (risos) (Professora Quênia, 2019). Uma terceira participante entra no diálogo e diz:

A gente também já vem de uma cultura onde o branco que reina, então a gente acha assim que é feio o cabelo crespo, o bonito é o cabelo ser liso, por que a gente visualiza, visualiza do jeito que o branco europeu, ele já trouxe essa carga em nós... então é mais fácil sair com o cabelo liso. Porque quando vão olhar, o que vão dizer desse meu cabelo assim, crespo? (Professora Argélia, 2019)

Para dialogar com esses recortes no espaço formativo, utilizaremos a reflexão baseada no que Amaral (1998) nos aponta em seus estudos, dizendo que o lugar da diferença é inegavelmente o corpo, além da integridade da forma, o grupo dominante decreta alguns conceitos para quem é diferente e, nesses conceitos, categoriza e valida o outro. Para a autora, esses conceitos acoplados legitimam preconceitos e estigmas, trazem cargas negativas, em que o diferente é visto como uma(um) forasteira(o). As reflexões apresentadas nas narrativas das professoras demonstram como opera o racismo e a construção da imagem da(o) negra(o) no imaginário negro, que se preocupa com a textura, pensando em agradar o outro, com medo de ser “o diferente”. Segundo Amaral (1998), para muitos desses “diferentes” só restará a defesa de se esconder, de se negar, tal como avestruzes escondendo a cabeça na areia. No entanto, enfiar a cabeça na areia não libertará o diferente da condição ou contexto. A autora reforça como os estereótipos dos diferentes são explorados na literatura, teatro, mídias, o herói, a vítima e o vilão. O herói é o bom, a vítima a coitada e impotente, o vilão é mal e destrutivo. Nesse segmento de raciocínio, a escola e os livros didáticos reforçam preconceitos e situações racistas, quando apresentam, por exemplo, figuras indígenas, africanas(os) e negras(os) brasileiras(os) de forma caricaturada. Amaral (1998, p. 7) nos alerta:

Nosso universo vivencial está superlotado de estereótipos. Se ‘puxarmos’ pela memória encontraremos vários deles presentes em nosso cotidiano: negros, judeus, ho-

mossexuais, prostitutas, loucos ... Alguns programas de televisão, inclusive, sobrevivem graças à exploração (tantas vezes até grosseira) desses estereótipos – tornando-os cada vez mais familiares ao público e, por uma distorção perceptiva acumulada, até ‘naturais’.

Questionar esses materiais é um ato político, pois permite indagar os estereótipos e conceitos estigmatizantes que só interessam à camada dominante, que sempre elegeu determinados conhecimentos de maneira hierárquica. A escola reproduz essa supremacia das classes dominantes sem pensar que as aprendizagens dos indivíduos nascem do encontro das diversidades, de culturas, de experiências coletivas e individuais e nos saberes das comunidades.

Em muitos casos que envolvem situações de racismo escolar, a(o) docente se sente despreparada(o), vivencia situações que anestesiam o pensamento, ações e, muitas vezes, na tentativa de desenvolver um trabalho antirracista, acaba cometendo erros que fortalecem e estigmatizam a negritude. Como aponta uma narrativa de uma professora:

E as pessoas falam: nossa, é assim eu vou falar do jeito que falam a neguinha do batom rosa, aquele assim do cabelo para cima é vagabundo! De tatuagem então, óh!

Aqui nós temos relatos de criança, criança de creche que chegou em casa falando para mãe que ia cortar o pescozinho, ia cortar Por que meu filho? Para tirar esse cabelo mãe, eu não gosto desse cabelo.

[...] é muito triste, e outro caso, outro depoimento é de uma tia que me contou aqui, o menino chegou em casa e ficou orando de joelho. E aí a mãe disse assim, porquê que você está orando?

Um menino de comunidade quilombola. a tia também pergunta: porque você está orando? O menino responde: é porque lá na escola os meninos ficam rindo do cabelo da minha mãe, cheio de trancinha, fica rindo do cabelo da minha mãe, aí eu estou pedindo a Deus, para dar um cabelo melhor para minha mãe...

E vem aqui... são também... que bate lá na questão gente de certos projetos. Ah! Vamos fazer projeto voltado para questão afro. E aí faz um monte de bonequinho com um monte de Bombril. E aí? (Professora Chade, 2019)

Pensando nesses muitos “e aí?”, que são postos nas formações, foi organizado o primeiro exercício para se pensar as ações e planejamentos de escrita dos projetos a serem desenvolvidos nas comunidades, destacando que precisam de um diagnóstico da problemática que os afetam em suas comunidades que trabalham. No turno vespertino do mesmo dia, foi proposta a oficina de sequência didática e desenvolvimento de projetos, que dialogaria com a roda de conversa do turno matutino. Nesse momento, a primeira ação foi a de apresentar algumas literaturas afro-brasileiras e africanas às(aos) participantes, que gerou encantamento, pois muitas(os) não conheciam as obras disponibilizadas; logo, manipularam os livros mostrando interesse na leitura.

A proposta seguinte foi para que fizessem um exercício, em que cada grupo composto por 4 ou 5 pessoas selecionasse um livro para leitura e respondesse às questões a seguir: 1º ponto: Quais problemáticas são identificadas na sua comunidade? 2º ponto: O que o livro apresenta e que pode ser trabalhado dentro das temáticas da educação quilombola, dialogado nos círculos de conversas (formações)? 3º ponto: Existe alguma memória da ancestralidade africana na história da literatura escolhida que se encontra/dialoga com memórias/costumes/tradições da comunidade em que você vive ou atua? 4º ponto: Quais conteúdos/eixos apontados no currículo da educação quilombola podem ser trabalhados? 5º ponto: Quais disciplinas podem alcançar, pensando na prática multinível? A sala multinível é composta por um conjunto de estudantes na mesma sala de aula, tendo apenas uma/um professora/professor, no entanto, as(os) estudantes apresentam diferentes faixas etárias e também podem apresentar diferentes níveis no processo de aprendizagem.

Foram disponibilizados 15 títulos literários (indicando previamente uma sinopse de cada um); então, o grupo lia a sinopse e selecionava a melhor opção para dialogar com sua problemática. Dessa forma, as literaturas escolhidas foram:

*Este é meu cabelo* – Autor: Gió Araújo

*As panquecas de Mama Panya* – Autores: Mary e Rich Chamberlin

*Zacimba Gaba - princesa Guerreira: a história que não te contaram* – Autora: Noélia Miranda

*Os seis pequenos contos africanos* – Autor: Raul Lody

*Mãe Dinha* – Autora: Maria do Carmo

Após a leitura e respostas discutidas no grupo, foram feitas as apresentações da experimentação do processo de enxergar possibilidades do trabalho pedagógico, utilizando a literatura como ferramenta potencializadora no debate das questões afro-brasileiras.

O grupo que selecionou a literatura *Este é meu cabelo* apontou uma das problemáticas das comunidades em que trabalham, na qual a questão da não aceitação dos cabelos crespos é um desafio, bem como a imposição de um padrão único de beleza. Visualizaram, nessa literatura, a possibilidade de trabalhar a valorização do cabelo crespo, a beleza negra. Apontaram que os conteúdos podem ser inseridos nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Sociologia. As reflexões de Gomes (2003, p. 174) colaboram com esse debate:

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas.

O que o grupo apresenta enquanto problemática é uma questão nacional que afeta a(o) negra(o) no Brasil, lócus no qual o cabelo crespo e a pele negra são utilizados para demarcar a inferioridade entre as pessoas.

O segundo grupo, que selecionou o livro *As panquecas de Mama Panya*, percebeu, no enredo dessa literatura, a aproximação cultural da região em que se passa a história (Quênia) com a cultura das comunidades, fazendo apontamentos sobre a vegetação, os animais, a maneira coletiva que foi usada para adquirir os ingredientes da panqueca, a partilha dela, os caminhos percorridos até o mercado para a compra dos ingredientes.

Apontaram a problemática da falta de valorização das histórias, das memórias ancestrais. Nessa literatura, visualizaram a aproximação (forma de fazer as panquecas) com a forma de se fazer beiju nas comunidades quilombolas, apontando a união, a partilha, o coletivo na hora de plantar e colher a mandioca, o trabalho na farinha etc.

O terceiro grupo, que trabalhou com a literatura *Zacimba Gaba*, apontou como impasse a dificuldade das(os) jovens das suas comunidades em aceitar a identidade afro-brasileira e reconhecer as origens negras. O grupo destaca que essa ocorrência é devido à omissão de conhecimentos sobre a história do povo negro e à associação da “imagem negra a coisas ruins”. Apontou que os conteúdos podem abordar a história do povo negro nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Sociologia, Artes e Matemática. Considera-se que a literatura selecionada favorece o trabalho com o recorte étnico-racial e a valorização da história afro-brasileira ao apresentar uma mulher que foi liderança no processo de resistência na região que hoje é Sapê do Norte, mostrando que as(os) negras(os) que foram escravizadas(os) tinham vários conhecimentos e formações importantes.

O quarto grupo, que selecionou a literatura *Os seis pequenos contos africanos*, demarcou que a problemática das comunidades do grupo permeia a questão do racismo religioso. As(os) componetes apontaram que algumas/alguns evangélicas(os) e católicas(os) das comunidades apresentam-se preconceituosas(os) frente às religiões de matrizes africanas. Destacam, ainda, a falta de valorização da identidade local e expõem que as comunidades de São Domingos, Córrego Dantas e Roda D’Água se diferem da comunidade de Linharinho, no que se refere à religião. Segundo o grupo, esta comunidade ainda guarda a história da Santa Bárbara. Desse modo, veem na literatura escolhida, a possibilidade de trabalhar com as famílias das comunidades em que existe a dificuldade de reconhecer e valorizar as religiões de matrizes africanas.

Andrade (2013) aponta, em sua pesquisa, que antigamente as(os) descendentes de famílias que migraram de Itaúnas para a comunidade de Santana em Conceição da Barra, ES louvavam a Santa Bárbara em rituais espíritas que aconteciam em pequenos terreiros ou em “casebres”. Assim, as mesas de assento à Santa Bárbara e Santa Maria, atravessaram gerações. As pessoas que participavam desses rituais também participavam das celebrações católicas, de lavagem de Santa Bárbara. Segundo a pesquisadora, esse processo envolvia

o viés religioso, mas também as articulações sociais e políticas. A pesquisa de Romano (2008) também nos apresenta a reflexão:

A padroeira da igreja é Santa Bárbara, a mesma santa da Mesa de Santo, a mesma Bárbara [...] A santa está relacionada aos rituais antigos da Cabula e sua imagem permanece presente, não apenas no altar da igreja, mas na Casa de Santa Bárbara. A maioria dos rituais não são mais praticados – ou, pelo menos não o são abertamente – mas ainda existem aqueles que prezam pela Mesa de Santo e em oferecer, periodicamente, oferendas e sacrifícios (ROMANO, 2008, p. 68)

Nos intervalos dessas mesas, acontecia o Jongo de Santa Bárbara, localizado em Linharinho, e até hoje a homenagem a essa Santa acontece no dia 4 de dezembro. No início dos anos 2000, a comunidade sofreu grandes impactos que envolveram a luta pelo território e outros fatores sociais, por isso os trabalhos culturais do jongo foram paralisados. No entanto, em 2012, por meio de incentivo da Secult, o Jongo retomou suas atividades culturais, e quem esteve à frente desse processo foi a mestra Gessy Cassiano.

Na formação de professoras(es) e lideranças quilombolas do dia 07 de julho de 2019, tivemos duas lideranças quilombolas como formadora/formador, Gessy e Natan. Nesse espaço, ambos trouxeram os saberes e conhecimentos ancestrais que estão presentes na comunidade de Linharinho. Ao falar do histórico familiar e religiosidade, Natan nos traz alguns saberes:

A Cabula ela foi uma religião existente propriamente aqui no norte do Espírito Santo, e um pouquinho também no sul da Bahia mas só nesse território aqui, era uma religião que não existe mais, ela foi disseminada por que o principal elemento dela é a mata a Mata Nativa, então como a mata aberta em geral a gente quase não tem mais mata, e a Cabula em 1901 o primeiro Bispo do Espírito Santo chamado Dom João Batista Correia Nelly quando o Espírito Santo era uma diocese e só, não era dividido como é hoje, o Dom João recebeu diversas denúncias de que no norte do Espírito Santo entre São Mateus e Conceição da Barra estavam praticando uma 'seita', que na calada da noite em dias determinados grupos de pessoas vestidos de branco se enfiavam dentro da Mata e de lá eles ouviam os baques dos tambores, e o Dom João vem para o norte do Espírito

Santo investigar, até que ele conseguiu assistir uma cerimônia ele escreveu na carta da pastoral na diocese sobre a Cabula que ele viu, no final da carta ele escreve assim, “esta seita é uma religião de gente atrasado, que só serve para ofender a Deus e perverter as almas”, e ele descreveu toda cerimônia da Cabula e foi através dessa carta também e ele conseguiu a prisão deles a Cabula era realizada dentro da Mata, no lugar onde se realizava a cerimônia chamada de camucita normalmente se fazia debaixo de uma árvore frondosa, aqui na região tem três mesas circulares que era a mesa de Santa Maria a mesa de Santa Bárbara e a mesa de São Cosme e São Damião, essa de Santa Maria era tida como a mais temida. O chefe da Cabula se chamava como Umbanda e eles cultuavam os babus que segundos são espíritos da África que vieram para o Brasil auxiliar. A Cabula foi muito importante como ponto de libertação aqui e após dom João escrever essa carta pela força também da igreja mandou prender todos os cabuleiros eu mesmo meu avô foi preso, mandou prender distribuir terços, e quem praticasse a Cabula era crime com condição de cadeia mesmo e era uma religião assim muito severa, ela cobrava do seu anunciados como ela chamava muito respeito e compromisso, é tanto que segundo os mais velhos... pessoal conta e o chefe ele chegava a surrar com palmatória quando a pessoa vamos se dizer na linguagem da Umbanda firmados, porque tinha um exercício tipo um teste, tava todo mundo no círculo então o umbanda lá se acende uma vela e passava em cima da cabeça quem não tivesse ali contrito na fé e a vela apagasse era surra a vela não podia pagar não que se apagasse era surra então era uma religião muito severa e era realizada na mata também, só que com essa questão de que veio eucalipto e também por conta da disciplina dela muita gente não quis ela foi recuando recuando e também teve essa essa perseguição da polícia também aí ela foi terminando até que ela chegou ao fim.

Essas perseguições à Cabula que a liderança Natan aponta ainda está enraizada na mentalidade do povo brasileiro, assim como evidenciam as(os) participantes desta pesquisa-ação. As(os) praticantes das religiões de matrizes afro-brasileiras sofrem até hoje com o racismo religioso, logo as preocupações do grupo em trazer essa problemática a ser pensada na formação se contex-

tualizam com fragmentos da liderança Gessy, que durante a formação trouxe o seguinte relato sobre o tratamento recebido na comunidade que vive, no que se refere à sua religião:

[...] então, vocês assim hoje em dia as pessoas têm além de medo, e eu digo a você assim, que eu venho de uma religião que é a minha atual, tudo de bom, dentro da Comunidade Linharinho, eu digo a vocês que eu casei com 16 anos vim conhecer médico eu estava com 32 anos. Porque todo remédio meu vem da natureza. Eu amo a natureza!

Eu amo por que qualquer medicina, eles procuram os negros e os indígenas para fazer o seu remédio e às vezes você fala para ela, 'olha bebe um chá de melissa que o seu corpo vai relaxar e você vai dormir bem'... Gessy sua bruxa! Dizem logo, é bruxa! "Você não toma isso não, que é veneno hein! Você vai lá [...] vai lá na farmácia. [...]

[...] eu já fui macumbeira, Feiticeira e às vezes as pessoas não sabem que é uma bruxa não sabe o que é uma feiticeira não sabe o que é macumba, e dizem: fulano é um macumbeiro desgraçado! [...] não sabe nem o que é uma macumba... eu, eu não tenho vergonha de falar da minha religião, quem eu sou, como convivia, eu não tenho vergonha. (Gessy Cassiano, 2019)

Quando a mestra Gessy aponta que não tem vergonha de falar sobre sua religião, demonstra também o modo de se fazer a resistência quilombola, que, organizada em associações de mulheres e outros grupos, segue os caminhos percorridos por Zacimba Gaba, Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela e tantas outras heroínas quilombolas da nossa ancestralidade negra. Consideramos de grande importância trazer alguns aspectos da pesquisa de Andrade (2013), quando apresenta em sua tese os processos educativos dentro das práticas religiosas afro-brasileiras, pesquisa também na região do Sapê do Norte (comunidades quilombolas de Conceição da Barra), sinalizando as lideranças que naquela época eram guardiãs de elementos da mesa de Santa Bárbara. Também foi observado na análise da pesquisadora, o perfil dos grupos de jongueiras(os): a grande presença foi feminina (cerca de 71%), fortemente marcada nesse processo de salvaguardas das memórias e tradições que envolvem esses saberes do jongo. Andrade (2013, p. 118) argumenta que “[...] vi-

mos, pelos dados tabulados, que a continuidade da tradição do jongo tem se dado a partir das mulheres, ou seja, a prática tem em si uma forte vertente feminina que se perpetua há várias gerações”.

Para evidenciar esse trabalho, trouxemos três guardiãs que foram apresentadas na pesquisa de Andrade (2013, p. 113), a saber:

**Valdentora dos Santos (Baikinha)**, lavradora, nascida em Córrego de São Domingos em 1958 (hoje está com 55 anos), D. Baikinha contribui no jongo ajudando nos ensaios e, quando preciso, é também dançadeira nas rodas. É de uma família de seis irmãos. Estudou até a primeira série primária.

**Oscarina Cosme dos Santos (Mãe Oscarina)**, carinhosamente chamada 'Mãe Oscarina', cabe a ela a posse de boa parte das histórias sobre a “Mesa de Santa Bárbara e a Mesa de Santa Maria” existentes em Linharinho. Hoje tem 98 anos, (nasceu em 1914). Relata o tempo em que o jongo acontecia nos intervalos das Mesas de Santo, lembrando que não havia distinções entre quem dançava e quem tocava e praticamente toda a comunidade participava.

**Elda Maria da Silva dos Santos (Miúda)**, mais conhecida como “Miúda”, nascida em 1959, por parteira, possui uma ajuda de custo do programa 'Bolsa Família'. Lavradora, estudou até a oitava série, participa do grupo como dançadeira.

Caminhando nessa reflexão, percebe-se como as mulheres criam e recriam novos papéis “fora da ordem colonial”; essas mulheres, com histórico de opressão e pressão das ordens capitalistas e racistas que envolvem as lutas territoriais, ainda encontram forças para romper a ótica de subalternidade; são mulheres donas de casa, na maioria apenas com o ensino primário (ANDRADE, 2013), mas, mesmo assim, transgridem fronteiras e, apesar de ter seus saberes desqualificados pela ciência branca, não fogem dos papéis de lideranças que também educam suas comunidades tradicionais.

O quinto e último grupo, que selecionou o livro *Mãe Dinha*, apresentou como problemática de suas comunidades a desvalorização da própria cultura, a expansão do eucalipto em seus territórios e a não inserção da Lei nº 10.639/03 na prática do currículo escolar. As(os) integrantes percebem a potencialidade

de se trabalhar as plantas medicinais, culinária, brincadeiras, costumes, território, contos e memórias e a valorização dos mais velhos da família, inclusive as mulheres da comunidade. Acreditam que a literatura pode ser trabalhada em todas as disciplinas.

Esse exercício, em forma de oficina, teve a intenção de incentivar o olhar pesquisador e criativo das(os) participantes, que tiveram a oportunidade de exercitar essa criatividade no coletivo, alinhando os problemas e as dificuldades de suas comunidades, assim, escolheram qual literatura (à disposição naquela formação) poderia dialogar com o trabalho pedagógico de caráter antirracista.

Esse movimento na formação potencializou várias ações posteriores nas escolas e comunidades dos indivíduos participantes, que privilegiaram as literaturas como ponto de partida no debate antirracista via projetos e/ou sequências didáticas.

Para finalizar esta etapa de análise da pesquisa, recorreremos ao começo, rerepresentando um dado sobre o que as(os) participantes desta ação desejavam vivenciar no formato da formação. O início do diálogo formativo (apontado na metodologia) se constituiu por meio de uma pergunta disparadora de carácter diagnóstica: “Porque desejam participar da formação”? As respostas da maioria apontaram alguns elementos para reflexão, as(os) participantes responderam que:

- Desejavam entender e fortalecer as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, no município;
- Queriam buscar mais conhecimentos das questões das relações étnico-raciais para trabalhar em sala de aula;
- Vislumbraram expandir a cultura e combater o racismo e a segregação;
- Destacaram que queriam enriquecer a prática pedagógica e contribuir com os saberes das comunidades.

Desse modo, os anseios citados não divergem das demandas evidenciadas na carta de propostas e diretrizes apresentadas em 2012, no II Encontro de Jongueiros e Caxambuzeiros do ES, ou seja, a hipótese, por ora, é que são demandas antigas, ainda não superadas na formação dessas(es) participantes, professoras(es) e lideranças. Desse modo, aponta-se que o trabalho não

é fácil, mas também não é impossível; requer estruturas físicas de qualidade das escolas quilombolas, materiais adequados que dialoguem com a comunidade, de uma rede de colaboração entre equipes da escola x Secretaria de Educação x comunidade e de parcerias com as instituições de ensino superior; requer espaços formativos que concebam as leis na sua integralidade, inclusive a de formações específica para as(os) profissionais que atuam na educação quilombola.

Outro ponto a se destacar foi a rede de solidariedade, companheirismo e ética entre as(os) participantes, não foi raro encontrar projetos que fizeram intercâmbios com outras comunidades, mostrando a beleza e a força de uma união comunitária. Não coube a nós, nesse momento, fazer as análises dos conteúdos dos projetos e sequências desenvolvidas, nem mesmo no que diz respeito às(aos) estudantes, pois nosso foco foi a formação de professoras(es) e lideranças, no entanto é notório os resultados que chegaram até as(os) estudantes, ou seja, a participação delas(es), o interesse e o desenvolvimento das/nas ações, sendo elas de muita relevância e que impactaram positivamente e diretamente na vida das escolas e das comunidades envolvidas.

Lembra-nos o grande mestre Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996), que uma pedagogia precisa ser concebida na ética, no respeito, na dignidade humana e na autonomia da(o) educanda(o). Ele questiona, ainda, a postura de educadora/educador autoritária(o), que não permite a participação das(os) educandas(os), nem mesmo as vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social.

Nessa reflexão, visualizam-se, na maioria das narrativas desse grupo de participantes, os históricos de resistência e resiliência, ambas necessárias para alcançar os nossos objetivos coletivos ou individuais. Essas vicissitudes aparecem nas narrativas, quando muitas(os) citam sobre os estudos, a busca pela universidade, as lutas, as conquistas, o percurso duro, estruturas racistas e processos excludentes. São fatores em comum que se destacam nas “escrivências” aqui apresentadas.

Tomamos a palavra “escrivência” inspiradas em Conceição Evaristo, quando aponta que nossas escritas e vozes precisam ecoar, precisamos falar de nós, contar nossas lutas; afinal, quem melhor que nós mesmas para narrar o que vivemos?

A maioria desse grupo, constituído por mulheres negras, quilombolas ou descendentes de quilombolas, apresenta em suas histórias as marcas de exclusão das políticas públicas; muitas buscaram a primeira formação em instituições privadas e alçaram voos para a educação pública, pois acreditam que esta faz a diferença na formação humana e oportuniza sonhos e conquistas.

Chegar a essa etapa trouxe a sensação de que acabamos de começar algo e que precisa de continuidade, por isso não temos elementos para escrever as ditas “considerações finais”, mas sim considerações e interrogações, talvez iniciais, por que não? Essas interrogações, de caráter reflexivo, nos movimentam e nos deslocam para o campo da pergunta: “Mas e agora? O que acontece depois desta pesquisa-ação com esses profissionais e lideranças quilombolas? Quais formatos de formação a Secretaria de Educação vai alinhar junto a essas comunidades?

Talvez a questão apareça devido a nossa pesquisa revelar que as formações de professoras(es) quilombolas acontecem de forma “naturalizada”, com diálogos e estudos sobre: índices de reprovações, cursos de larga escala vindo do MEC e acesso apenas às formações de professoras(es) das áreas urbanas. Destaca-se que esse discurso não se configura em julgamento do que é certo ou errado; esses espaços são legítimos também às(aos) profissionais da educação quilombola, mas é importante pensar políticas públicas para a formação de profissionais da educação quilombola da região Sapê do Norte, tendo em vista que as ações desenvolvidas pelas(os) participantes buscaram meios de demarcar a necessidade de políticas públicas locais, que valorizem a educação quilombola, alinhando-se à necessidade urgente de formações de professoras(es) de acordo as especificidades dessa modalidade de ensino, para que tenham qualidade e elementos pedagógicos no atendimento da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Ressaltamos, ainda, a importância da manutenção da Comissão de Estudos Afro-Brasileiro (Ceafro) do município de Conceição da Barra, ES, que ao longo da pesquisa teve a coordenadora Sidineide Vidigal Reginaldo, mulher negra, pesquisadora, liderança na comunidade de Santana, uma grande referência para as comunidades quilombolas e propulsora dos diálogos e formações para a educação das relações étnico-raciais.

Poderíamos citar todas as outras mulheres e homens de destaque que participaram desse movimento conosco, elas/eles estão abrilhantando o documento do produto desta pesquisa com suas narrativas e projetos. Isso demarca a grande relevância de termos mulheres negras, lideranças que fazem da profissão esse ambiente profícuo na busca de uma educação antirracista, na implementação das Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) e, enfim, a luta incansável por uma educação de qualidade para todas(os) e, junto com elas(es), professoras(es) e técnicas(os) de outras etnias, que cumpriram sua função social de desenvolver a educação antirracista com respeito, compromisso, apostando no que é certo.

O termo “o que é certo” está no diálogo com Freire (1996), que deixa o legado de que, para educar, a(o) educadora/educador precisa pensar certo, como forma de rejeitar qualquer prática discriminatória ou preconceituosa de raça, gênero ou qualquer “substantividade” relacionada a nosso jeito de ser e estar no mundo. Freire (1996) reafirma ainda que, além de ofender o ser humano, o preconceito nega a democracia, destacando que:

[...] quão longe dela nós achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedade em que se faz isso em que se queimam igrejas de negros se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 1996, p. 20)

São com essas reflexões que entregamos as indagações desta pesquisa, bem como as narrativas e projetos dessas comunidades. Visualizamos nas ações formativas (campo desta pesquisa) o potencial engajador na luta antirracista, vimos nos olhos de cada uma/um a busca por direitos iguais, os olhares e a sede por conhecimentos, mesmo que estes sejam o que os constituem, mas estão carentes de olhares sensíveis, forjados em um projeto político pedagógico para as formações específicas para professoras(es) quilombolas.

Enquanto pesquisadora/formadora que também se formou nesse processo, nota-se que a formação acadêmica, as pesquisas e estudos referentes às comunidades tradicionais não podem ser no viés do distanciamento, pois o comprometimento com as lutas e movimentos sociais proporciona um olhar crítico para enxergar as injustiças sociais e cognitivas presentes na sociedade. Essas impactam o modo de ser, de se fazer, de viver as comunidades e a educação quilombola, seja ela escolar ou não escolar.

É importante que outras(os) pesquisadoras(es) continuem os processos de pesquisas interventivas na região deste estudo, pois alavancar a discussão junto às lideranças e professoras(es) quilombolas viabilizará novos diálogos possíveis, ou dar continuidade dessa interlocução formativa pensada no/do/para o coletivo. Mesmo que presente nos espaços formativos, percebemos a necessidade de visitar todas as comunidades, acompanhar as ações na íntegra, mas não foi possível devido ao tempo curto da pesquisa.

No entanto, percebe-se que outros dados são importantes para se debater as questões sociais que afetam essas comunidades, tais como equipamentos públicos que cada comunidade possui, índices de desemprego, escolaridade, notificações de violências, quantidade de crianças e jovens fora da escola e quantidade de estudantes quilombolas nas escolas urbanas. Este último elemento é um fator que trouxe uma ordem de complexidade na finalização de análise dos dados, pois desejávamos quantificar as(os) estudantes quilombolas que foram afetadas(os) nas escolas urbanas, as(os) que tiveram professoras(es) e lideranças atuando nesse processo formativo da nossa pesquisa, no entanto, não obtivemos esses dados. Destacam-se outras informações que não acessamos e que exigem pesquisas futuras, por exemplo, as escolas do campo que atenderam a uma maioria de estudantes quilombolas, mas não são caracterizadas como escolas quilombolas.

Nota-se que esse movimento com as literaturas e escuta sensível dos mais velhos e jovens das comunidades revelou a(o) potencial pesquisadora/pesquisador em cada participante, que, entrelaçando narrativas, valorizaram as histórias das comunidades, das culturas e seus processos históricos que antecedem a escravização, mas que se conecta em África, enriquecendo os olhares para o pertencimento coletivo, compreendendo que ser quilombola é carregar consigo uma infinidade de conhecimentos ancestrais, para se ter orgulho e afincado de que a luta antirracista pode ser um dos principais caminhos para se

pensar políticas de salvaguardas, das culturas das comunidades tradicionais que foram representadas neste trabalho acadêmico com intervenção social.

Outro fator de extrema relevância para este registro está nas metodologias e recursos utilizados pelas(os) participantes no processo de desenvolvimento de seus projetos pedagógicos. A escolha em utilizar as literaturas africanas e afro-brasileiras, bem como entrelaçar seus enredos e narrativas às narrativas locais e agarrar essas histórias como elementos didáticos possíveis na desconstrução do racismo foi de muita maestria e nos faz acreditar que a potência literária está para o deleite humano, mas nos serve para educar contra o racismo, dar visibilidade à escrita que apresenta negras(os) como protagonistas, trazendo as histórias de resistência e a beleza das culturas africanas e afro-brasileiras, descobrindo que as linguagens dessas literaturas muitas vezes falam de nossa ancestralidade e, por isso, dialoga principalmente, ou intimamente, com a reconstrução das identidades negras e a busca pela consciência de seu pertencimento de que foram e são violentadas por uma visão hegemônica que as fizeram acreditar que não eram dotadas de beleza, inteligência e que suas culturas não eram boas o suficiente para terem orgulho.

## 4 Considerações e outros diálogos possíveis

**Imagem 12** – Encontro para entrega de certificação (Comunidade de Linharinho)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 13** – Mesa do Encontro para entrega de certificação (Linhaquinho)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

De acordo com a coleta de dados permitidos no processo coletivo da pesquisa-ação, as(os) participantes mostraram as possibilidades e estratégias pedagógicas, tendo as literaturas como ponto de partida e, com elas, ofereceram debates e ações, desde às questões de afirmação de territórios a identidades, memórias, narrativas, respondendo um dos nossos objetivos, que era compreender como essas(es) professoras(es) implementariam a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar que o movimento se faz pela resistência das professoras militantes das questões que envolvem as comunidades quilombolas. O espaço formativo promove elementos que orientam as(os) profissionais da educação, acende o senso crítico e reflexivo de ações e, no caso dos estudos das relações étnico-raciais, desmonta as ideologias racistas que desumanizaram e subjugaram a população negra, bem como suas culturas, saberes, conhecimentos e tradições.

Historicamente marcadas pela exclusão de políticas públicas, as comunidades aqui representadas ainda vivem a perda de seus territórios para o capital, vivem a expulsão das(os) jovens de suas comunidades, a perseguição das reli-

giões, culturas, saberes e conhecimentos herdados das suas ancestralidades negras. Essas comunidades ainda não veem a valorização de seus conhecimentos presentes no currículo escolar, mesmo assim, seguem marchando na resistência. O ideal é que essa caminhada seja de professoras quilombolas, professoras(es) não quilombolas que atendem estudantes quilombolas e não quilombolas. Afinal, a luta antirracista é de todas(os) nós, mas cabe às(aos) nossas(os) governantes e lideranças dos equipamentos públicos de ensino debruçarem sobre a ética e o compromisso de construir um país com igualdade social, chegando, enfim, a uma sonhada justiça cognitiva.

A formatação das temáticas solicitadas por esses profissionais e lideranças, na sua aplicação, pôde ainda realçar as denúncias de discriminação racial existente nas estruturas da sociedade e fez com que o grupo de profissionais pensassem em suas problemáticas e buscassem alternativas de reconstrução das identidades étnico-raciais não só das(os) estudantes, mas também dos sujeitos que compõem essas formações. As ações apreendidas, dialogadas nas formações, são direcionadas ao atendimento das(os) nossas(os) estudantes; logo, confirma para nós, pesquisadoras e participantes desta ação, que ainda temos muito o que fazer e lutar. Assim, apresentamos alguns pontos que demarcaram o enredo e trilhas desta pesquisa-ação e que responderam aos objetivos propostos:

- a) as formações com as temáticas das relações étnico-raciais com ênfase na educação quilombola evidenciam as possibilidades de inventividade pedagógica, utilizando vários recursos e materiais didáticos, muitos ainda ausentes nas escolas, tais como literaturas infantojuvenis de conteúdos africanos e afro-brasileiro;
- b) aponta a necessidade de mobilização da Secretaria de Educação para efetiva implementação de formação para a educação quilombola, sendo esta pensada no coletivo junto às(aos) profissionais e comunidades quilombolas;
- c) revela-se a preocupação e compromisso social do grupo participante em não “cruzar os braços”, principalmente das lideranças em buscar direções pedagógicas na valorização da identidade quilombola, dos territórios, das memórias e histórias ancestrais;
- d) a necessidade de ações que valorizem a autoestima e estética negra nas escolas quilombolas e não quilombolas;

- e) a necessidade de pensar a formação enquanto espaço-tempo de re-fletir coletivamente ações para a educação quilombola, de modo a desconstruir os sentimentos de autorrejeição ao seu pertencimento étnico quilombola, item que marcou várias problemáticas elencadas nos projetos elaborados pelas(os) participantes desta pesquisa-ação;
- f) pensar o acolhimento das populações dessas comunidades, valorizando e prestigiando o patrimônio cultural, fomentando a economia, a produtividade local, valorizando suas lutas históricas e oportunizando o acesso e a inclusão ao mundo digital e demais tecnologias;
- g) valorizar as narrativas e memórias das pessoas das comunidades, fazendo a escuta sensível das pessoas que guardam as histórias locais.

É de grande importância sinalizar alguns pontos que “não foram objetivos de estudos”, mas aparecem nos diálogos e trilhas desta pesquisa-ação. Concebe-se como algo latente pensar na academia, nas comunidades e na esfera governamental.

- a) Pensar estratégias de recepção e permanência das(os) estudantes quilombolas nas escolas urbanas, quando essas(es) lá estiverem, efetivando a discussão antirracista nas escolas e evitando a exclusão ou “expulsão” delas(es) do processo educativo;
- b) A necessidade de se pensar o currículo da educação quilombola como elemento essencial de transformação de muitas problemáticas nas comunidades;
- c) A importância de se pensar materiais e recursos didáticos apropriados para as faixas etárias, com conteúdo afro-brasileiros e africanos, que desconstruam estereótipos, tais como literaturas infantojuvenis, jogos, mapas, apresentando a representatividade negra de forma positiva;
- d) A urgência de se pensar políticas públicas para atendimento educacional na/da primeira infância nas comunidades quilombolas.

Dentro da perspectiva que nos aponta Santos, B. (2007), o que foi visto no percurso desta pesquisa-ação dialoga com a necessidade de rompimento com o sistema de desigualdade que a educação se apropriou no viés colonialista eurocentrado. Esse viés, que normatizou o modo de ser, sentir, de produção e validação do conhecimento, trouxe ao mundo exigências de um “ser nor-

mativo”, no qual apresenta uma cultura única como verdade. Dentro dessas normatizações, os que fogem à regra são vistas(os) como as(os) transgressoras(es), loucas(os), pervertidas(os); e esse projeto de desqualificar a(o) outra(o) como inferior fez e faz parte do processo de criação das(os) excluídas(os), sendo esse um fenômeno cultural e social dentro de um projeto macro de “civilização” e modernidade.

E quem são essas(es) excluídas(os)? São os povos que apresentam culturas, religiões, saberes e conhecimentos outros, distintos do mundo eurocentrado. Esse processo adentra a educação na mesma perspectiva de negação de saberes, exterminando os conhecimentos das(os) subalternizadas(os) e colonizadas(os), demonizando suas religiões, exaltando os conhecimentos ocidentais brancos e formatando práticas pedagógicas dentro da concepção de uma monocultura do saber.

Esse processo que gera as ausências apresentadas por Santos, B. (2007, 2018) destaca que não existe apenas uma maneira de produzir as ausências. Busca-se a reflexão sobre a monocultura do saber, que serve para matar os conhecimentos alternativos advindos dos povos subalternizados, causando o que ele intitula de *epistemicídio de outros conhecimentos*. Essa monocultura opera mediante a seleção e privilégios da ciência dominante, hegemônica, justificando o extermínio de conhecimentos e dos grupos étnicos e sociais.

Segundo Santos, B. (2007, 2018), a monocultura do saber invisibiliza qualquer outra história, principalmente a que pertence aos povos oprimidos, negros, camponeses, quilombolas, indígenas, latinos, asiáticos e outros. Cabe lembrar, ainda, que, na sociologia das ausências, opera-se a monocultura da naturalização das diferenças, na qual apresenta a dificuldade em pensar as diferenças com igualdades, e enfatiza as diferenças no plano de desigualdades e injustiças. As comunidades quilombolas, como já foi exposto nos capítulos anteriores, são acometidas por essas monoculturas do saber, pois, com o epistemicídio de seus conhecimentos, de suas ciências e saberes, exterminam também o “ser” quilombola.

Nesse aspecto, esta pesquisa privilegiou uma metodologia que fosse contrária a essas visões hegemônicas, constituindo-se e consolidando-se no coletivo, rompendo com o silenciamento, construindo e expondo as críticas ao modelo hegemônico de formação de professoras(es), identificando os racismos estruturantes, de demonstrar como as suas atuações profissionais

vêm da esperança de mudanças. Como lembra Freire (1992), essa esperança vem do verbo “esperançar”, de correr atrás, de fazer a diferença, de fazer de outro modo, de burlar o instituído normatizante e não se acomodar naquela velha “esperança” do verbo “esperar”. Foi a grande boniteza deste trabalho: ver a potencialização e a movimentação pedagógica gerada nas(os) participantes durante e depois das ações desta pesquisa-ação.

Quando foi apresentado a proposta de pesquisa-ação dentro de uma formação de professoras(es) e lideranças quilombolas, a construção política e pedagógica estava posta desde o início, pois partiu de uma demanda das comunidades envolvidas. Embora não fosse possível atender a todas(os) as(os) profissionais da educação no Sapê do Norte, a inscrição voluntária se deu até o preenchimento das vagas ofertadas.

A alma deste trabalho, forjada nos grupos e movimentos sociais, educação quilombola, formação de professoras(es) e lideranças quilombolas com empatia e compromisso com a universidade pública, proporciona o sonho utópico de uma luta por emancipação social, na crença de que é preciso questionar o modo operante do capitalismo e de como esse influencia as políticas públicas local e global; de ver que as transformações necessárias em qualquer comunidade devem, primeiramente, partir dos anseios locais. A escuta qualificada e respeitosa movimentou a pesquisadora, a desalojou de um espaço antes estático, que era o debate das relações étnico-raciais fechado para se pensar na cidade. Outros olhares e movimentos foram possíveis para identificar as relações étnico-raciais no epicentro do racismo, lócus de profissionais negras, mulheres pretas quilombolas (maioria).

Por que epicentro? Utilizando esse termo da geologia, que trata de um ponto na Terra onde um tremor de um terremoto é sentido primeiro, comparo as comunidades quilombolas como esse “epicentro”, no sentido de sentir o “terremoto” do racismo, pois historicamente essas comunidades sofreram todos os ataques possíveis, desde ataques militares, perseguições, genocídio, retirada de seus territórios, descaso e falta de políticas públicas para geração de renda e permanência digna em seus territórios etc.

Sendo as participantes maioria mulheres, é de grande relevância as colocarmos como peças de extrema importância dentro de suas comunidades. Cabe ressaltar que são as mulheres negras que lidam rotineiramente com seu processo de autorreconhecimento. Gomes e Silva (2006, p. 29) discutem que

essas dificuldades são o “[...] resultado da vivência de práticas racistas e discriminatória na infância, juventude e idade adulta nos mais variados espaços sociais”. Para ela, essa é uma discussão que não pode ficar ausente nas pautas das formações de professoras(es).

Essas(es) participantes da pesquisa doaram suas vozes, sentimentos, percepções, conhecimentos, histórias outras; espera-se que ecoem, que inspirem outros trabalhos, outros estudos mais aprofundados do que é ser profissional quilombola em tempos difíceis, marcados por perdas de direitos, ataques advindos dos governantes, das grandes empresas de monocultura de eucaliptos e de outras problemáticas que atravessam a formação humana, formação profissional e contexto social, cultural e econômico.

Não faz sentido não apontar como esses contextos educam. As narrativas apresentadas no corpo deste trabalho demonstraram como a resistência das pessoas desse grupo de participantes se forjam nos movimentos sociais, na educação do quilombo. Essa educação do/no quilombo dentro da escola quilombola se faz fértil, como um terreno propício para a ecologia de saberes, onde as experiências vividas no cotidiano sejam valorizadas e não desperdiçadas, que os saberes tragam proposições para uma educação que de fato emancipe seu grupo, a fim de se posicionarem criticamente frente ao que lhes afeta, que é o racismo estrutural, racismo ambiental, racismo religioso aliado às ausências de políticas públicas.

A(o) leitora/leitor pesquisadora/pesquisador pode estar se perguntando: como essas questões atravessam a formação de professoras(es)? Seria ingênuo não associar essas práticas citadas às ausências de formação de professoras(es) quilombolas, de modo a se pensar a sua especificidade, conforme as leis e diretrizes específicas da educação quilombola.

Fanon (2008) declara que o racismo é construído por meio de desvios existenciais, no qual as ditas “almas negras” são construções sociais do mundo branco. Os estigmas negativos, construídos por essa sociedade racista, são difundidos nos formatos de jargões, propagandas, ditados populares nas escolas, livros didáticos, histórias em quadrinhos, literatura, cinema e teatro. Dessa forma, a(o) negra(o) não tem outra alternativa e, ao ver seu mundo subjogado ao mundo branco, tenta assimilar seu comportamento, embranquecendo-o na busca de aceitação ou amenização da sua situação de colonizada(o) oprimida(o).

Desse modo, o autor acredita que para a superação dessa condição, que ele classifica como “neurótica”, a(o) negra(o) precisa sair desse aprisionamento da condição de inferioridade e a(o) branca(o) em sua condição de superioridade. Para o autor, isso só é possível com a luta e transformação das relações, na qual a visão humanista tenha a humanidade como objeto de defesa contra as opressões.

Após essas e outras reflexões, cabe fomentar a importância da discussão de formação de professoras(es) quilombolas enquanto espaços de desconstrução do racismo, para que não compactuem com esse projeto de aprisionamento e embranquecimento da sua comunidade composta de maioria negra.

Esse embranquecimento pode vir por meio de práticas e ações que deslegitimam as epistemologias da própria comunidade; logo, é necessário pensar nos desafios que envolvem a formação, a atuação das(os) profissionais que atuam na educação quilombola. Gomes e Silva (2006, p. 25) afirmam que:

[...] os sujeitos sociais sendo históricos, são também culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docentes, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes.

Gomes e Silva (2006) reafirmam que os movimentos sociais sempre foram e estiveram mais sensíveis do que a escola, do que o estado brasileiro no que se refere às questões da diversidade. Destaca que a atuação de movimentos de mulheres, das(os) negras(os), dos povos indígenas, dos sem-terra trouxe “objetividade” à questão da diversidade.

Esses movimentos começaram a influenciar o pensamento educacional e, para reconhecer a importância das questões étnicas, precisa-se assumir uma nova relação com os “processos de construção de conhecimentos, dos valores e das identidades”, ou seja, a autora conclama uma nova postura profissional.

No entanto, essa postura profissional perpassa a formação dos sujeitos imbricados nesse processo, pois mesmo tendo sua formação humana forjada nas lutas sociais, na educação do quilombo, as suas práticas não podem ficar a critério da sua “boa vontade” (GOMES; SILVA, 2006). Essa deve ser uma “competência político pedagógica”, os processos formativos precisam influenciar de maneira positiva, que, mesmo se apresentando com tensões

e desafios, essas questões das relações étnicas precisam ter destaque pela produção teórica educacional, para se ter um projeto educativo no formato democrático em busca de justiça social e cognitiva.

Sobre as tensões, esta pesquisa teve alguns demarcadores políticos que, mesmo de forma talvez “sutil” ou não, influenciaram o olhar frente à gestão no ano do desenvolvimento das ações desta pesquisa.

O racismo se revela no descuido, na neutralidade nas ações, na falta de interesse em saber os encaminhamentos com o grupo de participantes, na falta de avaliação das ações, no descompromisso em participar de nenhum encontro, nem que fosse por 5 minutos para um “bom dia, boa tarde ou boas-vindas” para aquele grupo de profissionais e lideranças que disponibilizaram voluntariamente estar em 10 encontros, quinzenalmente aos sábados de 8h às 17h.

Sabe-se que os aspectos políticos e econômicos demarcam os conflitos na região de Sapê do Norte; infelizmente, as relações de poder forjadas no capitalismo se apoiam em raça e gênero para se estabelecer as hierarquias no formato de tecnologia de poder (que decide quem são superiores e quem são os inferiores e como se comportar com cada um desses). Ressaltando que o gênero predominante na participação desta pesquisa foi de mulheres, negras, quilombolas, tendo na coordenação das ações três mulheres negras (pesquisadora, orientadora e coordenadora da Ceafro). Coube a reflexão: se fosse um grupo de mulheres professoras brancas da cidade, alguma/algum gestora/gestor apareceria em uma das 10 formações para um desejo de “bom dia”? A certeza é de que sim, como foi comentado por algumas cursistas que perceberam a tentativa de descrédito e invisibilização das formações.

Nessa reflexão, Grada Kilomba (2019), em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, aponta como a perpetuação das relações de poder é violenta, destacando que nessa relação de subalternidade imposta às(aos) colonizadas(os), surge a questão, inspirada nos estudos de Spivak (1995): Quem pode falar? Pode um subalterno falar? Essa autora afirma que é muito difícil uma subalterna falar, ou recuperar a sua voz, mesmo que ela tenha muita força, pois as pessoas que estão no poder não a escutariam, não a compreenderiam, tendo em vista que o sujeito oprimido não consegue falar dentro do regime repressor moldado no colonialismo e racismo. Enfatiza que não há espaços para colonizadas(os) falarem.

Mas a questão que vem à tona é: como resistir nesses espaços marginalizados? A autora aponta caminhos, sendo que na própria margem as(os) subalternizadas(os) criam possibilidades de devir, como um novo sujeito. É acreditando que novos sujeitos se constituíram nesse percurso que, mesmo com o racismo de forma velada ou não permeando as ações, existiram a visualização das(os) participantes enquanto sujeitos da luta, não como mero objetos, como ensina a Bell Hooks (2013) “aprender a ver tudo com novos olhos, com consciência crítica”. Esse também é o lugar acolhido pela pesquisadora, pois nenhuma máscara moderna da colonialidade, inspirada nas máscaras colonialistas que silenciaram o povo negro por séculos, dará conta de calar um povo resistente insubmisso; se não querem ouvir, compreender a aclamação dos povos negros, é justo que esses povos “arribem algumas portas”, pois as vozes vão ecoar.

O sonho de liberdade e emancipação é real, a luta não é uma ilusão, o racismo não é fictício, e o levante negro é a chave para novos tempos, de novas epistemologias. A utopia e a resistência se fazem necessárias. Somos resistência!

# Referências

- ABRANCHES, G. **Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública**. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa, 2009. Disponível em: [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/06/Guia-Ling-Inclusiva-Adm-Publica\\_CIG\\_G-Abranches.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/06/Guia-Ling-Inclusiva-Adm-Publica_CIG_G-Abranches.pdf). Acesso em: 26 mai. 2022
- ALVES, N. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. *In*: VICTORIO FILHO, A.; MONTEIRO, S. C. F. (Org.). **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: Alternativas teóricas e Práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- ANDRADE, P. G. R. **A Educação do negro na comunidade de Monte Alegre – ES em suas práticas de desinvisibilização da cultura popular negra**. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.
- ANDRADE. P. G. R. **Olhares sobre jongos e caxambus**: Processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras. 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

ARAÚJO, N. S. M.; ANDRADE, P. G. R.; VIDIGAL, R. S.; CASSIANO, G. Modos de ser e sentir: entrelaçando narrativas das crianças e professoras quilombolas. **Argumentos Pró-Educação**, v. 5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/10.24280/ape.v5.e625>. Acesso em: 26 maio 2022

ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p.107-142, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>. Acesso em: 21 jun. 2022

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA – ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais (Rio de Janeiro, 17-18 de outubro de 1994)**. Boletim Informativo NUER – Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas. Fundação Cultural Palmares – v. 1. Florianópolis: UFSC, 1997, p. 81-82. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254-12.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022

AZEVEDO, A. D. M. **Tensões na construção das identidades quilombolas: a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu Moju (PA)**. 2011. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p.168-199.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARRETO, M. A. S. C *et al.* (Org.). **Africanidade (s) e afrodescendência (s): perspectivas para formação de professores**. EDUFES, 2013. *E-book*.

BARROS, S. A. P. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Fundação da Unesp, 1998.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1850]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm) Acesso em: 27 mai. 2022

BRASIL. **Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 45, vol. 1, pt I (Publicação Original), 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 30 mai. 2022

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 29 de setembro de 1871. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm). Acesso em: 28 out. 2018

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878** – Publicação Original. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil, 1888. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=3353&ano=1888&ato=25f0TPn5keVRVT6f8>. Acesso em 30/5/2022

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 30 mai. 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 nov. 2018

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 28 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 30 mai. 2022
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2003a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm). Acesso em: 20 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2003b.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 21 jun. 2022
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da igualdade racial. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 21 de julho de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 10 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 30 mai. 2022
- BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar quilombola na Educação Básica. Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 26, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%208,Escolar%20Quilombola%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 21 jun. 2022

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PROCAMPO. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Dados Educacionais de Conceição da Barra, ES**. 2019.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, F. L. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022

COSTA, C. S. Educação Escolar Quilombola e Formação Docente. **REAMEC**, Cuiabá, n. 5, v. 1, dez. 2016. ISSN: 2318 – 6674. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5324>. Acesso em: 21 jun. 2022

CARNEIRO, S. A. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARRIL L. F. B. Os desafios da Educação quilombola no Brasil: O território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 540-564, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwwCcgBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt#:~:text=Os%20desafios%20s%C3%A3o%20grandes%2C%20sendo,que%20levam%20%C3%A0%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20social..> Acesso em 21 jun. 2022.

COSTA, M. M. Mau preparo de professor atrapalha ensino de literatura afro. **IG Último Segundo/Educação**, São Paulo, 20 nov. 2010.

COTRIM, G. **Educação para uma escola democrática**: história e filosofia da educação. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1987.

CUNHA Jr., H. Pesquisas educacionais em temas de interesses dos afro-brasileiros. In: LIMA, Ivan Costa *et al.* (Org.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

CUNHA, P. M. C. C. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, L. (Org.). **Relações Raciais no Brasil**: alguns determinantes. Niterói: intertexto/UFF, 1999.

- CUSTÓDIO, E. S. Formação continuada como proposta de pesquisa e inovação responsáveis: a experiência no quilombo do mel em Macapá-AP. **E-curriculum**, v. 16, n. 2, p. 252-285, 2018. Disponível em :<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i2p252-285>. Acesso em: 27 mai. 2022.
- DEBUS, E. S. D.; VASQUES, M.C. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 133-144, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://anpof.org/periodicos/conjectura-filosofia-e-educacao/leitura/693/25308>. Acesso em: 21 jun. 2022
- DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. 1. ed., vol. 16. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2.716, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. PME 2014-2024. Prefeitura Municipal de Conceição da Barra: Gabinete do Prefeito, 2015. Disponível em: <https://conceicaodabarra.es.gov.br/Media/PrefeituraConceicaoDaBarra/1.%20NOVO%20SITE/ATOS%20OFICIAIS/LEIS/LEIS%20MUNICIPAIS/2015/LEI%202.716-2015.PDF>. Acesso em: 30 maio 2022.
- FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs (Pele negra, máscaras brancas)**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRA, S. R. B. **Da fartura à escassez: a agroindústria de celulose e o fim dos territórios comunais no Extremo Norte do Espírito Santo**. 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FERREIRA, S. R. B. Quilombolas do Sapê do Norte: a territorialidade revivida pela memória. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFES, 2011, Vitória – ES. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2011, v. 1. p. 1-17. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snpgcs/article/view/1479>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- FORDE, G. H. A. **Vozes negras na história da educação**. Racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005a, p. 39-62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em; 21 jun. 2022.

GOMES, N. L. Educação e Relações raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059970/nilma%20gomes%20-%20texto%20b%C3%A1sico.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em; <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em; 21 jun. 2022

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Scielo**, n. 15, p. 134 -158, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

- GOBINEAU, Arthur, conde de. 1816-1882. **A desigualdade das raças humanas**. Biblioteca da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, 1915. Disponível em: [https://ia800501.us.archive.org/27/items/inequalityofhuma00gobi/inequalityofhuma00gobi\\_bw.pdf](https://ia800501.us.archive.org/27/items/inequalityofhuma00gobi/inequalityofhuma00gobi_bw.pdf). Acesso em 30 mai. 2022
- GUIMARÃES. A. A.; OLIVEIRA. O. M. Jongueiros e Caxambuzeiros no Espírito Santo - pesquisa, extensão e políticas de salvaguarda do patrimônio cultural. In: V seminário internacional – políticas culturais. 7 a 9 mai. 2014. **Anais [...]** Setor de políticas culturais, fundação casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/amp/6636778-Jongueiros-e-caxambuzeiros-no-espírito-santo-pesquisa-extensao-e-politicas-de-salvaguarda-do-patrimonio-cultural.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- HAERTER, L. **Narrativas quilombolas: outras histórias e pedagogias**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. Critical dialogues in cultural studies. **What is this 'black' in black popular culture?** (que “negro” é esse na cultura popular negra?). Londres, Nova York: Routledge, 1996.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. Campinas: Unicamp, 1990.
- LEITE, I. B. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149,1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/4CD96PrdycJX6xKSjLfrmbS/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Vol. IV (2), 2000, p. 333-354. Disponível em: [http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol\\_04/N2/Vol\\_iv\\_N2\\_333-354.pdf](http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

- LIMA, H. P. Personagens negras: um breve perfil na literatura juvenil. In: Munanga, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- LOPES, D. L. **A formação de professores na dimensão de uma educação quilombola**. 2010. 253 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- LOPES, D. L. **“Rodas de conversa” e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer: o programa Brasil quilombola em Restinga Seca/RS**. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69932/000875309.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 mai. 2022.
- MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Vitória: Ufes, 1994.
- MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação** - PENESB-RJ, 5 nov. 2003.
- MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005, p.143-154.
- MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo em África. In: MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001, p. 21-31.
- MUNANGA, K. Povo Negro. **Revista USP**, São Paulo, nº 28, p. 56-63, dez./fev. 1996.
- NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- OLIVEIRA, O. M. Comunidades quilombolas no Estado do Espírito Santo: Conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural. **RURIS**, v. 5, p. 141- 171, 2011.
- OLIVEIRA, O. M. **O projeto político do território negro de Retiro e suas lutas pela titulação das terras**. 2005. 410 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- OLIVEIRA, S. N. S. **Identidade quilombola e educação escolar quilombola: contribuições a partir da experiência de um quilombo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2018.

- PASINI, I. L. P. **Conflito territorial e soberania alimentar**: Um estudo de caso na comunidade quilombola Angelim I, no Sapê do Norte-ES. Dissertação (Pós-graduação em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV\\_ffacdca5f488a80ae98f532af9f180ac](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_ffacdca5f488a80ae98f532af9f180ac). Acesso em: 28 mai. 2022.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PEREIRA, J. P. Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania. In: NASCIMENTO, T. A. Q. R. et al. **Memória da educação**. Campinas: Unicamp, 1999.
- ROMANO, J. **Re-leitura da paisagem na comunidade quilombola de Linharinho sob a ótica da teoria da percepção**: período entre a chegada do eucalipto e o ano de 2005. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.
- SANTOS, A. P. **Experiência educativa em comunidade quilombola Caririense**: pedagogia de quilombo. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE-UFC, 2018.
- SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.
- SANTOS, B. S. Na oficina do sociólogo artesão: Aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.
- SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOS, G. K. C. **As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2011.
- SERAFIM, O.N. V. Escola popular quilombola de educação política e ambiental sapê do norte: desvelando outras práticas educativas emancipatórias no Espírito Santo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO. **Anais [...]**. Portal realize, 2018, p. 2.

- SILVA, J. B. **A educação formal afro-quilombola em Alagoas:** limites e possibilidades de emancipação humana. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Maceió, 2012.
- SILVA, A. C. Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 139-151, jan./jun, 2002.
- SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologias. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.
- SILVA, P. V. B.; REGIS, K.; MIRANDA, S. A. (Org.). **Educação das relações étnico-raciais:** o estado da arte. Curitiba: NEAB - UFPR - ABPN, 2018.
- SISS, A. “Negro analfabetismo.” **Folha de S. Paulo**, n. 62, p. 8, 1996.
- SOARES, E. G. **Educação escolar quilombola:** quando a política pública diferenciada é indiferente. 2012. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.
- SOUZA, R. F. A difusão da escola primária em Campinas. In: NASCIMENTO, T. A. Q. R. et al. **Memória da educação**. Campinas: Unicamp, 1999.
- SOUZA, V. S. A eugenia brasileira e suas conexões internacionais: uma análise a partir das controvérsias entre Renato Kehl e Edgard Roquette-Pinto, 1920-1930. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 23, supl., p. 93-110, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QdB4RrFgDkStr8kzn5R59Tj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- TOMO I - Parte II: Grupos Sociais e Movimentos Perseguidos ou Atingidos Pela Ditadura. São Paulo, 2015. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: [http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I\\_Tomo\\_Parte\\_2\\_Completa.pdf](http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_2_Completa.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

WEYLER, R. A. A loucura e a República no Brasil: a influência das teorias raciais. **Psicologia USP**, 2006, v. 17, n. 1, p. 17-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/vfZvbQZYJwvNP3ZSrmMX3yt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mai. 2022.

# APÊNDICE A

## **Carta de propostas dos grupos de jongos e caxambus do Espírito Santo para a salvaguarda de seu patrimônio cultural**

- As ações do programa de pesquisa e extensão Territórios e territorialidades rurais e urbanas: processos organizativos, memórias e patrimônio cultural afro-brasileiro nas comunidades jongueiras do Espírito Santo

No ano de 2012, o Programa de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) acima referido, com apoio do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e a Secretaria de Estado da Cultura do Espírito Santo (Secult), organizou duas oficinas de mobilização e organização comunitária, uma para a região sul e a outra para a região norte, com o objetivo de estudar e estimular os processos organizativos, memórias e patrimônio cultural das comunidades jongueiras do Espírito Santo e elaborar subsídios que fomentem a construção das políticas públicas de apoio a essas comunidades.

A oficina de mobilização e organização comunitária da região sul foi realizada no distrito de Celina, município de Alegre, nos dias 16 e 17 de junho, e contou com a presença de cerca de cinquenta jongueiros(as) e caxambuzeiros(as), representando dez grupos mobilizados, como segue: 1º) Caxambu do

Horizonte, do mestre Antônio Raimundo, do distrito de Celina, que foi o anfitrião dos demais grupos; 2º) Tambores de São Mateus, da comunidade de São Mateus, meio rural do município de Anchieta; 3º) Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, cidade de Anchieta; 4º) Caxambu Santa Cruz, da comunidade quilombola de Monte Alegre (meio rural do município de Cachoeiro de Itapemirim); 5º) Caxambu da Velha Rita, Morro Zumbi, cidade de Cachoeiro de Itapemirim; 6º) Caxambu Alegria de Viver, comunidade negra Vargem Alegre, meio rural do município de Cachoeiro de Itapemirim; 7º) Jongo Mestre Wilson Bento, bairro Santo Antônio, no município de Itapemirim; 8º) Caxambu de Andorinhas, da comunidade de Andorinhas, em Jerônimo Monteiro; 9º) Caxambu da Família Rosa, bairro São Pedro, cidade de Muqui; 10º) Jongo de Boa Esperança e Cacimbinha, na comunidade quilombola de Boa Esperança e Cacimbinha, em Presidente Kennedy.

A partir do contato com essas comunidades, obtivemos informações sobre outros dois grupos: um no Córrego Amarelo, município Divino São Lourenço, e o outro no município de Guaçuí, com os quais iremos trabalhar no ano de 2013, na continuidade do programa. Além do IPHAN, o programa contou com o apoio das seguintes prefeituras: Alegre (que cedeu o espaço da CIEC Jaci Kobbí Rodrigues para realização do evento e hospedagem dos participantes) e Anchieta, Cachoeiro de Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Muqui que realizaram o transporte dos mestres e integrantes dos grupos. Na região norte, a oficina de mobilização e organização comunitária ocorreu nos dias 25 e 26 de agosto de 2012, no espaço escolar Deolinda Lage e contou com o apoio da SECULT, do IPHAN, da Secretaria Municipal de Educação de Conceição da Barra e da Associação de Folclore do mesmo município. Estiveram presentes cinco grupos: 1º) Jongo de São Benedito e São Sebastião, de Itaúnas, município de Conceição da Barra; 2º) Jongo de São Bartolomeu, da comunidade de Santana, município de Conceição da Barra; 3º) Jongo de Santa Bárbara, comunidade quilombola de Linharinho, Conceição da Barra; 4º) Jongo de Santo Antônio, da comunidade quilombola de São Cristóvão, meio rural do município de São Mateus; 5º) Jongo de São Benedito, cidade de São Mateus.

#### 1) Carta de propostas

As oficinas possibilitaram a interação entre os grupos nas suas respectivas regiões, pois a dinâmica realizada proporcionou trocas de memórias, de cantos, de danças e de experiências sobre políticas públicas. Tais diálogos fomentaram a elaboração de uma carta de propostas dos jongueiros e caxam-

buzeiros capixabas, na qual estão apontadas as demandas e reivindicações a serem apresentadas às instituições responsáveis pelas políticas de salvaguarda deste patrimônio imaterial, como segue:<sup>7</sup>

Itens a serem apresentados, por Canuta Caetano:

1) Solicitamos apoio no transporte dos grupos para participação em eventos (a partir do reconhecimento da necessidade de troca de experiências com outros grupos);

2) Queremos apoio financeiro junto aos órgãos competentes (IPHAN e SECULT) para aquisição e confecção de materiais de divulgação (como cartazes, faixas e banners), de vestimentas (tecidos, aviamentos e mão de obra) e para a fabricação dos tambores;

3) Os grupos entendem que cada apresentação deve ser remunerada com um cachê no valor de pelo menos um salário;

4) Queremos a construção de sedes para os grupos e reforma dos galpões existentes;

5) Solicitamos diálogo direto com os secretários de cultura dos municípios;

6) Queremos uma linguagem mais clara nos editais da cultura e trâmites menos burocráticos em sua execução. Solicitamos também assessoria e capacitação na elaboração dos projetos e ações que estimulem os jovens a participarem na execução de tais projetos;

7) Solicitamos que as comunidades sejam informadas em tempo hábil para concorrerem aos editais;

8) Aposentadoria especial aos mestres do patrimônio cultural e assistência social aos detentores dos saberes;

9) Maior divulgação da cultura jongueira e suas festividades, valorizando-a como demonstração de fé e tradição religiosa possibilitando, assim, o rompimento com os estereótipos preconceituosos;

---

7 Documento do Programa de Extensão Territórios e territorialidades rurais e urbanas: processos organizativos, memórias e patrimônio cultural afro-brasileiro nas comunidades jongueiras do Espírito Santo. Apresentado no II Encontro de Jongos e Caxambus no Espírito Santo, ocorrido em São Mateus nos dias 2012.

10) Reivindicamos a implantação de pontos de cultura e casas de memória do Jongo e Caxambu em cada comunidade. A partir dessas ações e do desenvolvimento de projetos, viabilizar atividades geradoras de renda para os membros dos grupos;

Itens a serem apresentados, por Dilzete Nascimento (Nêga):

11) Reconhecimento da função do mestre como detentor e transmissor de um saber culturalmente herdado, assim como articulador entre conhecimento, políticas e os integrantes do grupo;

12) Queremos apoio dos órgãos públicos e a valorização das raízes culturais do jongo;

13) A partir da Lei nº 10.639/2003, que as escolas desconstruam as imagens negativas e os preconceitos socialmente construídos, trazendo para o debate escolar a contribuição dos negros na história e na cultura brasileira;

14) Queremos um programa de educação patrimonial nas escolas das comunidades e remuneração para os mestres nesse programa, além de realizar formação e preparação de professores e produções de cartilhas, priorizando a inserção dos educadores da própria comunidade;

15) Solicitamos investimentos e melhorias da estrutura das bibliotecas das comunidades;

16) Esclarecimento dos benefícios do certificado de reconhecimento conferido pelo IPHAN;

17) Assessoria e orientação sobre a legalização dos grupos;

18) Para as comunidades onde existem lugares sagrados como os cemitérios, como é o caso da comunidade de Linharinho, solicitam o tombamento desses lugares do território;

19) Solicitamos a liberação da madeira de uma árvore chamada tambor para a fabricação do principal instrumento musical do jongo, o tambor. Reivindicamos também doações de mudas dessa espécie de árvore, com a finalidade de criar áreas de cultivo dessa espécie para a extração e fabricação de tambores;

20) Nós dos grupos de jongos e caxambus necessitamos de apoio e soluções emergenciais por parte das instituições públicas a fim de salvaguardar nosso bem cultural mais precioso, o jongo.

# Sobre as autoras

## **Noelia da Silva Miranda de Araújo**

Mestra em Educação (PPGMPE-UFES). Graduada em Pedagogia. Escritora de literatura negra e indígena. Professora da rede de ensino em Vitória, ES. Atua na Comissão de Estudos Afro-brasileiros e Comissão de Educação das Relações Étnico-Raciais. E-mail: noymestrado@gmail.com

## **Patrícia Gomes Rufino de Andrade**

Doutora em Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas (UFES). Mestra em Educação e Pedagogia (UFES). Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Graduada em Geografia (UFES). Professora da Educação do Campo. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação para Relações Étnico-Raciais, Territorialidades e Novas Mídias. Atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutorado em Economia e Políticas Institucionais e Projetos de Liderança. E-mail: patiruf.neab@gmail.com



---

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa  
autorização dos autores e/ou organizadores.

---



O curso de formação *Narrativas e histórias africanas e afro-brasileiras na Educação Quilombola: Entrelaçando saberes*, que fez parte desta pesquisa, envolveu lideranças e professoras(es) quilombolas e foi muito importante para nós, lideranças de comunidades quilombolas. Esta pesquisa valorizou nossos saberes e fazeres, a formação não veio pronta, nós construímos juntas(os) o que queríamos, falamos de nossos saberes, ancestralidade, respeito e valores civilizatórios e pertencimento de nossos territórios. O curso mostrou como é de fato o respeito a todas as vivências do povo quilombola no dia a dia e potencializou as propostas ao entrelaçar os conteúdos aos saberes das comunidades quilombolas com os da cidade, dando valor ao que muitas vezes não é respeitado, que é ignorado. Então, essa pesquisa-ação foi de muita valia para nós, e só temos que agradecer.

A palavra é gratidão à pesquisadora Noelia Miranda e sua orientadora pesquisadora Dr.<sup>a</sup> Patrícia Rufino.

### **Sidineide Vidigal Reginaldo**

Liderança e Professora quilombola — Quilombo de Santana

Coordenadora da CEAFFRO - Comissão de Estudos Afro-Brasileiros de Conceição da Barra, ES



**encontrografia**

encontrografia.com  
[www.facebook.com/Encontrografia-Editora](https://www.facebook.com/Encontrografia-Editora)  
[www.instagram.com/encontrografiaeditora](https://www.instagram.com/encontrografiaeditora)  
[www.twitter.com/encontrografia](https://www.twitter.com/encontrografia)