

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**CLÁUDIA MÁRCIA CORRÊA DE JESUS**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA ESCOLA “ORCI BATALHA” DO MUNICÍPIO  
DE PRESIDENTE KENNEDY-ES**

**SÃO MATEUS-ES**

**2021**

CLÁUDIA MÁRCIA CORRÊA DE JESUS

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA ESCOLA “ORCI BATALHA” DO MUNICÍPIO  
DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da  
Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. André Luís Lima Nogueira

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

J58e

Jesus, Cláudia Márcia Corrêa de.

Educação quilombola: um olhar sobre as práticas pedagógicas na escola “Orci Batalha” do município de Presidente Kennedy - ES / Cláudia Márcia Corrêa de Jesus – São Mateus - ES, 2021.

146 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof. Dr. André Luís Lima Nogueira.

1. Projeto político-pedagógico. 2. Educação quilombola. 3. Práticas pedagógicas. I. Nogueira, André Luís Lima. II. Título.

CDD: 371.829

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

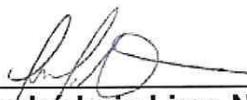
**CLÁUDIA MÁRCIA CORRÊA DE JESUS**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA ESCOLA “ORCI BATALHA” DO MUNICÍPIO  
DE PRESIDENTE KENNEDY/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 22 de novembro de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. André Luis Lima Nogueira**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)  
Orientador



---

**Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



---

**Profa. Dra. Patrícia Maria da Silva Merlo**  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Dedico este estudo a minha família, que sempre me incentivaram para que eu chegasse até aqui. Em especial, a minha filha, que tão bem entendeu a necessidade de não poder estar com ela, quando tudo que queria era dar mais atenção a você. Filha, esta conquista também é sua!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois somente a Ele toda honra e glória, e só cheguei até aqui porque Ele permitiu.

A minha mãe, Lucileia, que sempre me incentivou – um exemplo de mãe guerreira –, a meu pai, Laercio (em memória), que sempre sonhou e acreditou em mim, e a meu segundo pai José Carlos Mendes (em memória), que assumiu o papel de pai e cuidou de mim como filha. Vocês são a minha base, por todas as lições de vida e de superação, por oferecer uma vida digna, ensinando-me com carinho e dedicação que podemos chegar aonde quisermos, apesar de todas as privações. Sinto-me privilegiada por ter uma mãe e tido pais tão especiais.

Aos meus irmãos biológicos e adotivos que muito me encorajaram e me acompanharam.

A minha primeira professora, Laura, que foi a inspiração, para que eu sentisse vontade de ser professora. Amo você!

A minha filha, Ana Clara, que amo muito, nunca deixe ninguém dizer até onde você pode ir. Você pode ser o que quiser.

Aos colegas do mestrado, por todos os sábados em que estivemos juntos, pela colaboração para o meu crescimento e pelos incentivos e experiências divididas.

Ao professor doutor André Luís Nogueira, pela orientação, competência e dedicação, o qual doou o seu tempo e compartilhou experiência, minha eterna admiração. Obrigada pelo constante incentivo, principalmente por acreditar em mim.

Aos membros da banca examinadora, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar nesta dissertação.

A toda a equipe da Faculdade Vale do Cricaré, por ser sempre tão solícita, em especial à pessoa de Luzinete, pelo carinho no trato com as pessoas.

À minha comunidade, pois esta conquista é nossa.

A vocês minha homenagem, carinho e eterna gratidão.

Finalmente, à Secretária de Educação do Município de Presidente Kennedy-ES e a todos os funcionários da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha”, que participaram, direta ou indiretamente, desta pesquisa e sempre me receberam com entusiasmo, afeto, atenção e toda a disposição, ao contribuírem para que este sonho se tornasse realidade.

“É preciso unir as lutas, sem abrir mão das especificidades.”

Kabengele Munanga

## RESUMO

DE JESUS, CLÁUDIA MÁRCIA CORRÊA. **Educação quilombola: um olhar sobre as práticas pedagógicas na Escola “Orci Batalha” do município de Presidente Kennedy-ES**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES.

Esta pesquisa tem como referência a comunidade quilombola de Cacimbinha, no município de Presidente Kennedy-ES e busca investigar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes na Escola Municipal Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha” e a maneira pela qual elas se acomodam à percepção de uma “educação quilombola”. O objetivo deste trabalho é identificar as práticas pedagógicas, em perspectiva geral, utilizadas pelos docentes sobre a educação quilombola e verificar se elas estão contempladas no projeto político-pedagógico (PPP) da escola e se a escola é contemplada com material didático e paradidático específico como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A pesquisa é de natureza qualitativa, que se desenvolve com base em um estudo de caso. Recorreu-se como instrumento à entrevista semiestruturada, tendo por universo os professores da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental da escola quilombola supracitada, o que justifica a necessidade de acompanhar as ações voltadas para as práticas pedagógicas da Educação Escolar Quilombola. Diante do resultado, observou-se que a referida instituição escolar em seu projeto político-pedagógico e em suas práticas educativas implementam as questões sócio-históricas e culturais da educação quilombola, apresentando, assim, uma educação que considera a história e realidade da comunidade escolar e caminha para uma efetivação dessas políticas educacionais no chão da escola.

**Palavras chave:** Projeto político-pedagógico. Educação quilombola. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

OF JESUS, CLÁUDIA MÁRCIA CORRÊA. **Quilombola Education: A look at the pedagogical practices at the “Orci Batalha” School in the city of Presidente Kennedy/ES.** 2021. 146 f. Dissertation (Professional Master in Science, Technology and Education) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES.

This research has as reference the Quilombola community of Cacimbinha, in the municipality of Presidente Kennedy and seeks to investigate the pedagogical practices adopted by teachers at the Municipal Elementary and Kindergarten School “Orci Batalha” and how they are accommodated in the perception of a “quilombola education”. The objective of this work is to identify the pedagogical practices, in general perspective, used by teachers on quilombola education and if they are included in the school pedagogical political project and also to verify if the school is covered with specific teaching and educational materials as provided for in the Guidelines National Curriculum for Quilombola School Education in Basic Education. The research is qualitative in nature, which is developed through a case study, whose instrument is the semi-structured interview, having as a universe teachers from Pre-school to 5th grade of elementary school of the aforementioned quilombola school and which justifies the need to monitor the actions aimed at pedagogical practices in quilombola school education. In view of the result, we observe that the aforementioned school institution in its Political Pedagogical Project and in its educational practices implement the socio-historical and cultural issues of Quilombola Education, thus presenting an education that considers the history and reality of the school community, and moves towards an implementation of these educational policies on the school floor.

**Keywords:** Political pedagogical project. Quilombola education. Pedagogical practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Mapa do Espírito Santo: localização do município Presidente Kennedy-ES .....	79
Figura 2 – Dona Lucileia em sua horta orgânica .....	83
Figura 3 – Comunidade de Cacimbinha (entrada).....	84
Figura 4 – Apresentação do jongo na Igreja de Nossa Senhora das Neves .....	87
Figura 5 – EMEIEF “Orci Batalha” após sua reinauguração .....	88
Figura 6 – EMEIEF “Orci Batalha” atual .....	89
Figura 7 – Professora Cláudia Márcia com seus alunos entrevistando lideranças da comunidade.....	91

## LISTA DE SIGLAS

ADC T –	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CEB –	Câmara Educação Básica
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CONAE –	Conferência Nacional da Educação
CRQ –	Comunidade Remanescente de Quilombo
EJA –	Educação de jovens e adultos
IBGE –	Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
LDB –	Lei de Diretrizes de Base
MEC –	Ministério da Educação
MNU –	Movimento Negro Unificado
PNPTC –	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PPP –	Projeto político-pedagógico
SEED –	Secretaria de Estado e Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	24
2.1 TRÁFICO E ESCRAVIDÃO NO BRASIL: ALGUMAS ABORDAGENS HISTÓRICAS .....	24
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	71
<b>4 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PRESIDENTE KENNEDY-ES: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM SALA DE AULA</b> .....	78
4.1 CARACTERIZANDO PRESIDENTE KENNEDY-ES.....	78
4.2 O QUILOMBO DE CACIMBINHA E SUA HISTÓRIA.....	81
4.3 CARACTERIZANDO A ESCOLA QUILOMBOLA .....	87
4.4 A COMUNIDADE DE CACIMBINHA E A ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA</b> .....	133
<b>APÊNDICE B – PRODUTO FINAL – FORMAÇÃO CONTINUADA MUNICIPAL SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA</b> .....	136
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> ..	142
<b>ANEXO B – PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP</b> .....	143

## 1 INTRODUÇÃO

Garantida pela Constituição Federal (1988), a educação é direito de todos e de responsabilidade do Estado, sendo uma prática social, política e de desenvolvimento humano presente em diferentes espaços, principalmente o escolar. Sendo assim, entendemos que a formação escolar é o primeiro exercício de cidadania e, por meio dela, os sujeitos têm acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.

No entanto, para que tenhamos esse tipo de conceito e percepção da educação escolar atualmente, precisamos entender, ainda que de maneira mais abrangente, a trajetória histórica da política educacional. Para tanto, focamos nosso trabalho em um aspecto dessas múltiplas ofertas e formas de empreender a educação formal: a educação para os quilombolas. Historicamente, uma parte da população sofre com as desigualdades sociais e raciais e com a falta de políticas públicas que garantam as necessidades básicas para viver de forma digna.

A Lei n.º 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade de ensino de história e cultura afro-africana na educação básica, foi editada no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, e seguida pela publicação das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, em outubro de 2004.

De acordo com Pereira (2008), o advento da Lei n.º 10.639/2003 ocorreu em meio a um intenso debate social amplificado pela grande mídia, que expressava os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras. O texto das “diretrizes” apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural – mote, aliás, já presente nos temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998.

Ainda nos valendo da percepção do autor, o contexto da criação de um marco regulatório expressa um debate social amplificado e o empenho de vários cidadãos com a construção de uma sociedade justa, consciente das dimensões sociais e militantes, pesquisadores, conselhos escolares e gestores públicos da educação. O que essas legislações apontam no cenário da educação contemporânea é a importância da diversidade cultural, orientações e formas de abordagens a

determinados conteúdos programáticos, dando visibilidade a esses sujeitos. O texto das diretrizes educacionais também sugere alternativas para a formação de professores e prática docente, alertando sobre a necessidade de um trabalho multidisciplinar.

Essa regulamentação, tida por alguns como uma espécie de “alforria curricular” (ARAÚJO; CARDOSO, 2003), resultou da ação político-histórica de grupos ligados a movimentos sociais e, em 2004, de uma consulta feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para a avaliação das questões objeto das “diretrizes” a

[...] grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim, cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial (BRASIL, CNE/CP, 03/2004, p. 5-6).

Como docente há mais de 23 anos, entendo a possibilidade de ver a educação como um processo de libertação e uma grande oportunidade para o sujeito-discente. Com base nessa questão, espero que esta pesquisa traga mais contribuições e reflexões para uma educação de qualidade, ao analisar as práticas pedagógicas no âmbito da educação quilombola e a realidade dos atores de nossa análise na comunidade que abarca este estudo de caso.

Nessa perspectiva, a escolha do tema sobre as práticas pedagógicas na educação quilombola no município de Presidente Kennedy-ES torna visível que a história, desafios e possibilidades no campo educacional da comunidade referenciada na pesquisa tenham visibilidade. Assim, é importante registrar a presença e a contribuição dos africanos e seus descendentes no Brasil, pois esta é uma contribuição para construir nossa identidade, cultura que, por conseguinte, impactaria nossas relações socioeconômicas.

Dessa forma, com base na experiência obtida durante minha atuação como educadora em comunidades quilombolas existentes no município de Presidente Kennedy-ES, apresentamos nosso problema: Como a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha” incorpora os saberes e fazeres da própria comunidade em suas práticas pedagógicas, em confluência com o debate e as leis em torno da educação quilombola?

Ao partirmos da definição do problema, estabelecemos as seguintes palavras chaves: **projeto político-pedagógico, educação quilombola, práticas pedagógicas**. Podemos afirmar que o reconhecimento das comunidades

remanescentes dos quilombos ocorre conforme o Decreto n.º 4.887/03, art. 2.º, de 20 de novembro de 2003.

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos [...] os grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003, [s.p.]).

De acordo com Gomes (2015), as sociedades escravistas conheceram diversas formas de resistência, destacando-se as fugas individuais e as comunidades de fugitivos. Nas áreas urbanas, as dificuldades para capturar os cativos eram grandes, por isso os jornais ficaram abarrotados de anúncios de fugas. Ainda mais difícil era capturar os fugitivos que formavam quilombos/mocambos.

No Brasil, os quilombos são apontados como lugares de refugiados negros ou escravizados fugidos, angariando, em alguns casos, ao longo de sua existência, outros grupos subalternos, a exemplo de crioulos, forros ou alforriados, mestiços, pobres grupos indígenas. Porém, o seu significado vai além desse conceito: os quilombos foram formados “[...] pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implementação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os tipos de oprimidos” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 71).

Ainda influenciados pelas discussões propostas por Munanga e Gomes (2006), os quilombos, para além da resistência à escravidão, construíram vínculos fraternos (e hierárquicos), de solidariedade, de convivência, os quais, até nos dias atuais, vêm transformando e fortalecendo a cultura negra.

Assim, os quilombos brasileiros constituíram estratégias de resistência e oposição a uma estrutura escravocrata, pela implementação de outra forma de vida, outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos. Desse modo, os laços de solidariedade e o uso coletivo da terra formaram as bases de uma sociedade fraterna e livre das formas preconceituosas e de desrespeito a sua humanidade. Assim, tendo por marcas incontestes a resistência e a organização, essas comunidades negras rurais passaram a empreender uma luta pelos direitos à liberdade, cidadania e igualdade, no conjunto das reivindicações pela posse da terra, bens considerados sagrados e formadores de uma identidade étnica (SILVA, 2017; GARAVELLO, 2008; SANTOS, 2010).

Discutir as multifacetadas experiências de cativo e as práticas de resistência cativas no curso da longa existência da escravidão no Brasil, tanto no período colonial quanto no curso do Império (1822-1889), foge aos objetivos desta dissertação. Entretanto, gostaríamos de lembrar que a conhecida Lei Áurea, que, do ponto de vista legal, daria fim à escravidão – ainda que saibamos que, ao longo desses séculos, os escravizados, de várias maneiras, seriam protagonistas de várias ações de liberdade e luta por melhores condições de vida e trabalho –, não garantia aos ex-escravizados possibilidades mais concretas de inserção social, sem contar com toda sorte de perseguições às suas manifestações culturais. Nesse sentido, essa população sofreria com o que se tornaria a falta de trabalho, moradias insalubres, como os cortiços que eram habitações coletivas na época, tanto no período da escravidão quanto no período do abolicionismo. Os cortiços “[...] eram um importante cenário de luta dos escravizados” (CHALHOUB *apud* Silva, 2017, p. 25). Ademais, de acordo com Chalhoub citado por Silva (2017, p. 23):

Era nestas habitações que os escravizados iam encontrar auxílios e solidariedades diversas para realizar o sonho de comprar a alforria a seus senhores; e, é claro, misturar-se à população variada de um cortiço podia ser um ótimo esconderijo, caso houvesse a opção pela fuga.

Nessa perspectiva, a visão de Martins (2006) ancorada em Chalhoub (1996) após a abolição da escravidão, os negros que fugiram para os quilombos que se localizavam no meio rural migraram para os cortiços, juntando-se aos negros libertos.

Nesse contexto, é importante entender o conceito de quilombo, ou como conhecido na África Central, kilombo, palavra de origem da língua banto umbundo, que remete a um tipo de entidade sociopolítica militar (MUNANGA; GOMES, 2006).

Podemos dizer que, nos últimos anos, há uma retórica política que considera a educação como um segmento fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento social, econômico e sociocultural em nosso país. Contudo, não há elementos concretos nem políticas públicas mais bem alicerçadas que nos permitam dizer que os diversos governos se imbuíram de incluir negros no sistema de ensino, sendo esse acesso “requisitado” durante o período da República (ALBUQUERQUE, 2006).

É de suma importância referir à mobilização política que alcançou na publicação de um artigo das Disposições Transitórias (artigo 68) da Constituição de 1988, que dá direito à certificação das terras ocupadas pelos descendentes dos antigos quilombos. Assim, o supracitado artigo estabelece:

[...] 'aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos'. Garante-se, pois, o direito possessório das terras ocupadas e herdadas por seus antepassados (BRASIL, 1988, [s.p]).

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, o termo quilombo passou a possuir uma conotação jurídica no Estado brasileiro, cujo objetivo consiste em garantir que as comunidades negras rurais tenham trajetórias históricas próprias e relações territoriais específicas, bem como a propriedade final do sangue negro relacionado à escravidão. Nesse sentido, o termo quilombo possui outros termos, como “Terras de Preto”, “Terras de Santo”, “Mocambo”, “Terra de Pobre”.

Essa característica deve ser comprovada pela autodefinição da própria comunidade. Isso obviamente levanta a questão da compreensão das pessoas sobre a identidade coletiva: Perceber que é o principal parâmetro usado por todo grupo humano, a construção de sua identidade coletiva sempre perpassa toda a história.

Para tanto, uma comunidade quilombola precisa ter a presunção da ancestralidade negra, mesmo que alguns membros incluídos no grupo ao longo de sua história possuam outras ancestralidades e ainda apresentem um histórico de resistência coletiva à opressão sofrida, desde o período escravagista até a atualidade, com vínculo histórico próprio, com características sociológicas comuns, no parentesco, na organização social, nas atividades produtivas e reprodutivas. Também devem apresentar relações territoriais específicas, tendo em vista a vinculação que a comunidade tem com o território, ao lado de todas as outras características, conforme uma comunidade quilombola (INCRA, 2017).

O processo fundiário, além da autoidentificação, remete à ocupação efetiva dentro de um universo de características culturais, ideológicas, valores e práticas dessas comunidades.

É a partir da efetiva incorporação dessas características físicas e simbólicas (a terra e a vida social específica que ocorre sobre a mesma) que os membros dessas comunidades se reproduzem física e socialmente e se apresentam modernamente enquanto titulares das prerrogativas que a Constituição lhes garante (INCRA, 2017, p. 7).

É preciso ter a própria conexão histórica e mostrar características sociológicas comuns, parentesco, organização social, atividades produtivas e reprodutivas. Sem dúvida, características comuns como essas aparecem em um grupo qualquer de pessoas que o tornem uma comunidade.

De acordo com o art. 2.º do Decreto n.º 4.887/2003, as terras remanescentes da comunidade quilombola são consideradas utilizadas para a proteção de sua reprodução natural, social, econômica e cultural. Portanto, essa característica legal abrange tanto as chamadas ocupações reais válidas quanto o âmbito da cultura, ideologia, valores e práticas dessas comunidades.

Por meio do território, também é possível identificar o indivíduo, pois ele cria uma marca de pertença do espaço, tornando-se habitante de determinado lugar. A identidade pode desligar-se do território, ligando-se ao trabalho no momento em que o indivíduo sai do seu território de origem para desempenhar uma função em determinado meio, que deixa de ser identificado pelo coletivo em que vive, para ser identificado pela função que desempenha. No entanto, esse faz referência ao local em que vive, para ser identificado no seu espaço de origem.

A identidade nesse espaço se constrói em torno da casa, do domínio, da cidade, da província ou do país. O homem se torna o habitante de um lugar. Mas a identidade territorial tem outros signos além da inscrição geográfica e do título de propriedade: são as insígnias, as medalhas, os galões e todos os tipos de marcas de pertença (LEVY, 2000, p. 132).

Seja como for, o fato é que, desde a aprovação da Constituição brasileira de 1988, o termo “remanescentes das comunidades dos quilombos” foi transformado numa definição abrangente e simultaneamente operacional no sentido do reconhecimento dos direitos sobre a posse da terra e a cidadania. Assim, a parte da população afrodescendente brasileira passaria a ser reconhecida e “positivada” como populações remanescentes dos antigos quilombos e mocambos que se formaram como parte da resistência à violência do cativo.

É precisamente pela combinação efetiva dessas características físicas e simbólicas (a terra e a vida social específica que nela se desenvolve) que os membros dessas comunidades conseguem se reproduzir na sociedade e na sociedade, tornando-se, modernamente, possuidores dos privilégios garantidos pela constituição.

Nesse segmento, historiadores e antropólogos concluíram do fato de o termo quilombo, tomado política e juridicamente, acolher, sob um mesmo teto conceitual, todas as comunidades negras das quais as formações são particulares e adversas (SILVA, 2010, p. 3).

Portanto, conforme mencionado anteriormente, no contexto de uma etnia, são as pessoas que pertencem ao grupo social e ao território, não como a nossa sociedade, em que a terra pertence ao seu dono. Ser membro de uma coletividade é

obedecer a uma série de regras sociais estabelecidas pela tradição e transmitidas de geração em geração. Embora as pessoas mantenham a própria autonomia e essas regras tradicionais mudem com o tempo, essa situação ainda vai acontecer.

Tomemos, por exemplo, o grupo camponês como os quilombolas, que descobriram a sua existência por meio da utilização intensiva, extensiva, prática e simbólica de determinados territórios, fator que acabou por desempenhar um papel na reprodução física e social do grupo. Papel importante. Portanto, o território dos grupos camponeses tradicionais substitui o elemento central no processo de identificação do grupo. Nessa perspectiva, o território e o grupo são considerados como um todo, e as pessoas, regras, práticas, valores e conceitos relacionados ao grupo são considerados seus componentes.

Nesse sentido, os quilombos e suas comunidades remanescentes nos lembram dos diferentes mecanismos de resistência à escravidão e, ainda hoje, são alvo de discriminação. Localizados, não raro, em lugares de difícil acesso, os quilombos resistiram e se rebelaram visivelmente contra a maquinaria opressora da colônia e do império no Brasil, bem como à submissão ao cativo, formando um território livre e independente.

Nessa situação, houve debates entre os representantes de movimentos remanescentes de comunidades quilombolas, educadores e pesquisadores do governo federal sobre o direito à educação como uma ferramenta para a construção da igualdade e equidade racial, como mobilidade social que promove a interação de temas com história e cultura, levando à política pública e aprovação do povo africano documentos legais que regulamentam a Educação Escolar Quilombola no sistema educacional.

De acordo com Teixeira (2016), as políticas públicas e práticas em torno da educação brasileira têm sido assinaladas por diferentes pesquisas e ações, em nível tanto acadêmico quanto dos movimentos sociais, destacadamente as diferentes representações do movimento negro. Contudo, ainda podemos pensar em um ambiente no qual continuam as históricas desigualdades sociais e raciais, exigindo do Estado políticas públicas de superação das desigualdades educacionais.

Com o objetivo de “[...] criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial [...]” (SILVA, 2017, p. 31), compreendemos, assim, que a educação ocupa um lugar importante nos

processos de produção de conhecimento, contribuindo no desenvolvimento intelectual, social e político.

É importante salientar o contexto de efervescência política em que se inseriram as primeiras demandas dos movimentos sociais, de maneira mais geral, e do movimento negro, mais especificamente.

Essas demandas apresentadas pelo movimento negro, particularmente as relativas ao processo educacional, configuraram-se como continuidade de resistência frente à escravização, ao colonialismo, à marginalização e ao racismo que vem desde as primeiras organizações no começo do século XX. Porém, é a partir da década de 70 que, de acordo com Marcos Cardoso, o movimento negro se insere numa retomada histórica para valorização da população negra que engloba atores heterogêneos em torno de um mesmo projeto e é esta relação de equilíbrio entre passado e presente, tradição, ancestralidade e 'modernidade' que marca e diferencia a experiência do movimento negro (TEIXEIRA, 2016, p. 4).

Portanto, como fruto dessas lutas, inquietações e reflexões de diversos setores da sociedade, em especial nas últimas quatro décadas, é necessário entender as orientações que os documentos legais promovem para a consolidação desta faceta da educação. Nesse sentido, outro importante passo fora dado com a aprovação da Lei n.º 10.639, de janeiro de 2003, que altera a Lei n.º 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 20 de dezembro de 1996, e cria as diretrizes e bases da educação nacional que compõem no currículo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, conforme dispõem em seu art. 26, A, § 1.º:

[...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, [s.p.]).

Vale lembrar que, do ponto de vista educacional, não basta apenas tornar concreto o acesso à escola, sendo imprescindível um programa de formação dos professores, retomando a Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, um mecanismo que realmente garanta na pauta do currículo o que a historiografia e as práticas escolares silenciaram durante séculos.

Pôr em prática um ensino que analise e debata o papel do negro na história do Brasil e do mundo é tarefa unida entre educadores, diretores, pessoal de apoio pedagógico e administrativo da escola e membros das comunidades. Mediante isso, cremos que se inicia outra luta para a qual todos, e não somente os negros e/ou as

comunidades remanescentes de quilombolas, são chamados a fazer uma releitura da história brasileira.

Sem dúvidas, a legislação não garantiu o fim do racismo no Brasil, mas deixou um momento importante de vitórias do movimento negro que incidiu na elaboração de leis educacionais em seu combate. Um marco importante nesse processo de reações do movimento negro foi a Lei n.º 9.394 em 1996, art. 26, § 4.º, a qual diz que “[...] o ensino da História do Brasil terá em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Portanto, mesmo depois de sancionada a Lei n.º 10.639/2003, o movimento negro continuou a forçar a sociedade civil ante o problema do racismo e, entre suas ações, a produção de material didático foi alimentada. Mesmo antes da lei, já havia sido observada a presença dos negros nos livros didáticos, nos artigos publicados na Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas n.º 63 (1987), que colaboraram para os estudos sobre racismo nos livros didáticos.

Entretanto, reconhecemos que a educação quilombola apoia o fortalecimento e reconhece a identidade, memória e cultura negra. Portanto, isso precisa de política educacional e considerações de políticas públicas que devem reconhecer a contribuição negra para a sociedade brasileira.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. [...] Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. [...] Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeada pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas (BRASIL, 2004, p. 3-4).

É importante ressaltar que a escolha da escola para a análise de caso que compõe esta dissertação teve relação com o fato de ser localizada em área de quilombo, em uma comunidade fundamentalmente composta por uma população negra rural e de ter proximidade geográfica com o ambiente residencial da pesquisadora.

Residente na comunidade quilombola de Cacimbinha, no município de presidente Kennedy-ES, sempre tive o sonho de me tornar professora. Devido ao fato de ser quilombola e ter herdado as tradições e costumes do meu povo desde a

primeira série, ajudava a professora na leitura das crianças, pois minha sala de aula era com turmas multisseriadas<sup>1</sup> e isso dificultava o ensino-aprendizagem das crianças que apresentavam algumas dificuldades.

Em 1994, concluí o magistério, retornei para minha cidade e, em 1995, comecei a trabalhar na comunidade de Jaqueira, no município de Presidente Kennedy-ES, onde permaneci por três anos lecionando nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em 1998, comecei a lecionar na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) “Jiboia” na educação de jovens e adultos (EJA), na comunidade quilombola de Boa Esperança, também município de Presidente Kennedy-ES. Portanto, no município existe outra comunidade quilombola, a comunidade de Cacimbinha, na qual está localizada a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha”, onde iniciei meus trabalhos em 2004 como professora das séries iniciais do ensino fundamental, atuando em sala multisseriada.

Partindo da necessidade de entender a Lei n.º 10.639/03, ingressei no curso de Pedagogia em 2007. Nesse momento, despertaram-me, com maior força, as disciplinas e matérias voltadas para a educação quilombola, à qual buscava me dedicar ao máximo, por saber que essa era a área que se tornaria futuramente meu campo de atuação. Posteriormente concluí especializações, por meio de pós-graduações, na área da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Escolar Integrada, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Religioso e Psicopedagogia.

Em 2016, senti a necessidade de cursar outra graduação, quando optei pela licenciatura em Sociologia, concluída em 2019. Durante essa minha trajetória, passei inclusive a adotar uma metodologia que envolvesse o uso das cantigas do jongo, que é uma dança cultural da comunidade quilombola de Cacimbinha, como instrumento facilitador no processo de alfabetização das crianças, jovens e adultos, pois acreditava que, por meio da música, desde criança até o adulto, encontrava a sensação de liberdade que precisava para se desenvolver em diferentes aspectos.

Entretanto, em meio às dificuldades básicas da concorrência do mercado de trabalho, aliado à importância da qualificação constante que sempre senti, decidi que

---

<sup>1</sup> As turmas multisseriadas são um fenômeno mais comum em zonas rurais, devido a alguns fatores, tais como: difícil acesso, baixo número de alunos e carência de professores. Essa forma de ensino é considerada distante da ideal, mas, muitas vezes, é a única opção disponível para os habitantes de regiões mais agrícolas.

esse era o momento de retornar à sala de aula com dois objetivos: além de enriquecer meus conhecimentos, qualificar-me um pouco mais para o mercado de trabalho – momento em que me inscrevi no processo seletivo do mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Vale do Cricaré, sendo aprovada e iniciando cheia de expectativas esse curso em 2020.

Em resumo: nosso trabalho parte do interesse pelo tema a ser desenvolvido nesta dissertação – Educação quilombola: um olhar sobre as práticas pedagógicas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha” vem, primeiro, da minha atuação por muito tempo na referida escola como coordenadora, professora da educação básica que sempre procura e protege uma educação igualitária que proponha a igualdade cultural e racial na referida escola, testilhando pelo direito dos povos quilombolas a uma educação de qualidade e, segundo, por ser uma quilombola.

Assim, esta dissertação visa contribuir, pautada pela minha experiência dentro do processo da educação quilombola, para o fortalecimento do debate teórico, bem como o eventual auxílio (em seu produto final) dos professores da rede municipal de ensino no desenvolvimento de estratégias didáticas aplicáveis nessa área. Tendo em vista que muitas dessas estratégias educacionais continuam marcadas por abordagens que não consideram a riqueza e diversidade cultural nem as identidades específicas da comunidade quilombola em questão, acreditando na educação quilombola e lançando um olhar sobre as práticas pedagógicas como uma proposta metodológica para o ensino-aprendizagem, dou início à caminhada desta pesquisa.

O lócus da pesquisa é uma comunidade quilombola do município de Presidente Kennedy-ES, o que justifica a necessidade de acompanhar as ações voltadas às práticas pedagógicas da Educação Escolar Quilombola. Desse modo, esta pesquisa é um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, objetivando evidenciar, com base em aplicação de entrevistas que foram aplicadas aos professores da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha”, e a coleta de dados do projeto político-pedagógico.

Considerando que as políticas educacionais para os quilombolas ainda são recentes no cenário brasileiro e as observações sistemáticas sobre as práticas pedagógicas realizadas na referida instituição escolar que recebe crianças, jovens e adultos remanescentes quilombolas me fizeram ter interesse de conhecer mais essas práticas relacionadas à educação quilombola, surgiu o seguinte questionamento:

Como a Escola Municipal Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha” incorpora os saberes da própria comunidade em suas práticas pedagógicas?

Para isso, nosso objetivo geral foi investigar as práticas pedagógicas adotadas na Escola Municipal Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha” e a maneira pela qual elas se acomodam à percepção de uma “educação quilombola”, valorizando identidades, saberes e fazeres tanto dos discentes como da comunidade escolar em âmbito geral.

Em torno do objetivo geral, relacionamos os seguintes objetivos específicos de nosso trabalho:

- Apresentar as percepções históricas do quilombo como uns dos principais elementos da resistência africana e afrodescendente à escravidão e como os mesmos quilombos foram ressignificados na perspectiva das atuais comunidades quilombolas.
- Identificar as práticas pedagógicas, em perspectiva geral, utilizadas pelos docentes sobre a educação quilombola e se elas estão contempladas no projeto político-pedagógico escola.
- Verificar se a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha” é contemplada com material didático e paradidático específico como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- Produto Final: Propor, com a Secretaria Municipal de Educação, a implementação das práticas pedagógicas quilombolas mediante uma formação continuada para os professores de Presidente Kennedy-ES.

Para além das práticas pedagógicas levadas a cabo pelo corpo docente da unidade escolar, igualmente nos interessamos pela análise de seus documentos normativos, destacadamente o projeto político-pedagógico da escola, entre outros.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, como tratado em maiores detalhes no capítulo 3, lançamos mão da análise tanto de documentos quanto de entrevistas, para lastrear nossa coleta e análise dos dados acerca das práticas pedagógicas voltadas para a educação quilombola e efetivadas na unidade escolar aqui estudada.

Além desse capítulo introdutório, este trabalho é composto por mais dois capítulos: no capítulo 2, ainda em continuação e, sobretudo, em aprofundamento da revisão da literatura, apresentamos um recorte sócio-histórico do surgimento da educação quilombola e a trajetória pela qual essa educação passou dos movimentos sociais e

dos aspectos da legislação nacional para a oferta dessa educação, considerando as particularidades dos sujeitos envolvidos. Além disso, discutimos o processo histórico e identitário da transformação e reapropriação cultural dos quilombos em comunidades quilombolas, chamando igualmente atenção sobre alguns dos aspectos legais dessa realidade, a começar pela Constituição de 1988. Do mesmo modo, interessou-nos, no esteio das discussões acerca da educação quilombola, trabalhar com autores e conceitos associados às concepções de multiculturalismo e de uma educação voltada para a democracia e a equidade social (e racial). Também conta com documentos oficiais, como leis, decretos e resoluções educacionais. Sendo assim, os diálogos entre esses autores e as legislações nacionais, as informações obtidas na pesquisa subdivididas nos capítulos, sublinhamos a importância, entre outros, dos autores Pereira (2008), Munanga e Gomes (2006), Gadelha (2014), Araújo e Cardoso (2003), Schwarcz e Starling (2015), Chalhoub (1996), Albuquerque (2006), Leite (2000), Gomes (2003), Gomes (2015), Nascimento (1980), Carril (2017), Siss (2010).

No capítulo 3, de natureza metodológica, apresentamos um paradigma de investigação qualitativa, que se desenvolve mediante um estudo de caso, com a descrição da escola em estudo, os sujeitos implicados nessa investigação, dando ênfase à observação participante, entrevista semiestruturada, citados por autores que tratam mais diretamente das regras e nuances da metodologia científica aplicada, nesse caso, à esfera da Educação, a exemplo de Gil (2011), Lakatos (2007), entre outros.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 TRÁFICO E ESCRAVIDÃO NO BRASIL: ALGUMAS ABORDAGENS HISTÓRICAS

A escravização dos africanos fora estabelecida na América portuguesa, logo nas primeiras décadas do início de sua colonização efetiva, ou seja, por volta de 1550/1560, sendo marcada por diversas expressões da violência, em razão da quais muitos escravizados – fossem inicialmente nativos, fossem africanos e seus descendentes – preferiram fugir, além de encetarem diferentes outras formas de resistência a viver sob o regime do terror.

De acordo com Araújo e Cardoso (2003), os africanos escravizados resistiram à violência física, simbólica, memorial desde o momento em que pisaram a terra Brasilis. Foram as mais diversas maneiras de resistir: banzo, fugas individuais, suicídios, recusa ao trabalho escravo, motins e a criação de territórios de construção coletiva que chamamos de quilombos.

As autoras relatam que, no Espírito Santo, não foi diferente do restante do Brasil; aqui a maioria dos quilombos era de pequeno a médio porte e estava em regiões afastadas, para evitar a repressão senhorial e policial. Mesmo assim, estava, de alguma forma, em diálogo com a sociedade colonial organizada, na maioria das vezes como fornecedores de alimentos.

Na obra intitulada “Rotas de fuga: resistência e sobrevivências negras no Espírito Santo”, as autoras tratam das “[...] fugas generalizadas de escravizados ocorridas no final do século XVIII e início do XIX na capitania do Espírito Santo, oriundos da baía de Vitória para a região do Moxuara [...]” e suas permanências temporais e comunitárias, construindo uma reflexão mediante a escuta qualificada de atores e atoras, lideranças nos territórios geralmente periféricos, onde a reificação cultural se apresenta sempre contemporânea.

De acordo com Daemon (2010), é possível que a saída dos jesuítas tenha favorecido certa desordem em suas antigas propriedades, cujos inventários começaram a ser feitos por ordem real apenas em 1780. O grande número de cativos que compunham as antigas fazendas foi arrematado por diversos senhores, o que certamente causou tensão, sobretudo, por se tratar de escravarias antigas, ligadas por laços familiares.

No começo de 1800, a Vila de Nossa Senhora da Vitória vivia dias tumultuados em razão de fugas cativas generalizadas e sua crescente insubordinação, segundo narra com cores vivas o governador recém-chegado, Antônio Pires Silva Pontes Paes Leme e Camargo, ou apenas Silva Pontes, como ficou conhecido no Espírito Santo, que acabara de chegar de Salvador, tendo tomado posse em 29 de março de 1800. Natural de Mariana, capitão de Fragata, doutor em Matemática pela Universidade de Coimbra, lente da Academia de Marinha de Lisboa, geógrafo experimentado em missão de relevo no Brasil, condecorado com o Hábito de Aviz, Silva Pontes trazia consigo importantes recomendações da Metrópole em relação ao Espírito Santo. Mas, em função das fugas cativas, as instruções teriam de esperar.

Em uma carta datada de 20 de maio de 1800, o governador apresentou a situação. Esse documento revela-nos um pouco sobre o grupo foragido. Tratava-se de 113 escravizados comprados por Gonçalo Pereira Porto das antigas propriedades jesuítas, em que atuou como avaliador, e, com sua morte em 1794, passaram por herança a seu sobrinho Francisco Pinto Homem.

Ainda de acordo com os documentos, fugindo de seu senhor, estavam embrenhados num arraial a meia légua da vila, conforme narra a carta. Em um sítio da região chamada Itapoca, do outro lado da baía de Vitória, próximo à estrada que adentrava as lavouras do sertão, vivendo em 18 casas de palha, Itapoca era também o nome da antiga fazenda jesuíta que ficava nessa região, entre os atuais municípios de Cariacica e Serra, o que podia indicar que os cativos estivessem retornando à antiga propriedade em que viveram. Os limites que hoje orientam nosso olhar sobre esses territórios e mesmo as distâncias precisam aqui ser revistos sob a perspectiva de um período em que a malha territorial no entorno da Ilha de Vitória compunha um contínuo pouco povoado e marcado pela especificidade rural.

Gomes (1996), considerando os limites das fontes históricas encontradas, sugere aqui apenas algumas possibilidades interpretativas. Os estudiosos da escravidão têm apontado a complexidade que envolve as fugas de cativos. Era necessário mobilizar uma teia de ajuda mútua que podia incluir desde se esconder nos arredores dos locais de trabalho, nas casas de parentes ou nas senzalas vizinhas. Sem nenhuma garantia de êxito, muitas vezes, a fuga era para obter dos senhores melhores condições de vida, o que inseria esse tipo de evasão num conjunto de atitudes reveladoras dos mecanismos de resistência cotidiana, fundamentais na constituição de uma comunidade e cultura negras.

O autor, buscando refazer as rotas de fugas daqueles tumultuados dias, frisa que voltamos nosso olhar às possibilidades de deslocamento, inicialmente. Afinal, era preciso planejar cautelosamente qual o melhor horário para evadir-se sem ser notado. Também precisaria decidir que caminhos seriam mais seguros e quais suprimentos levar. Um número tão expressivo de escravizados não passaria despercebido no caso de uma fuga em massa, nem a documentação sugeria ter sido esse o caso. Além disso, era preciso tempo para erguer ranchos fortificados, bem como encontrar abrigo em regiões que possibilitassem caçar, pescar, obter lenha e cipós. Por se encontrarem numa posição, em princípio, defensiva, seria razoável supor que buscassem refúgio em zonas cuja geografia dificultasse a sua localização.

De acordo com Silva (2015), o comércio de almas e o trabalho dos escravizados, durante quatro séculos, da África à América, mostraram-se especialmente perversos porque os seus efeitos se prolongaram nos descendentes dos que sofreram a violência. Assim, seguindo ainda os argumentos do autor, se, em quase todas as sociedades, se discrimina e socialmente se exclui, humilha ou rebaixa quem tem antepassado escravo, este podia, em muitas delas – em Roma, por exemplo, ou em Axante, ou no Mali –, conseguir esconder sua origem, porque cativo e homens livres não diferiam na aparência. No caso americano, isso não era possível, porque escravo era sinônimo de negro. Por isso, nas Américas, os negros herdaram o retrato impiedosamente do falso escravo, quase sempre branco, se fazia na Antiguidade Clássica.

Ainda segundo esse autor, sabemos muito pouco sobre as formas de escravidão na Grécia Antiga. No entanto, podemos inferir que são diferentes das que prevalecem na cafeicultura brasileira no século XIX. Embora a escravidão seja facilmente considerada o sistema mais eficaz e feroz de recrutamento, proteção e exploração de trabalho em todos os lugares e épocas, ela é baseada no direito de uma pessoa possuir outra e dispor dela como uma mercadoria, mas é no espaço/tempo que ocorre, principalmente, a maneira de explorar os escravizados.

Devido à grande área da plantação, os empresários, na busca de lucro, compravam negros a preços baixos, vendiam a preços altos e os traziam para trabalhar. Os mercantilistas usavam sobras em troca de escravizados, obedeciam aos princípios de hierarquia trazidos pelos colonos portugueses e investiam em terras com significado social para além da busca de riquezas, com o objetivo de ganhar *status* no cenário político e social.

Os escravizados que vieram para as Américas eram negros trazidos de diferentes partes do continente africano, em face das diferentes nuances das rotas de tráfico, dos interesses africanos com o tráfico (que também devem ser devidamente considerados), entre outros aspectos. Os negros que foram traficados para escravizados têm características próprias em termos de corpo, religião, linguagem e trabalho. Podemos destacar que, como legado da escravidão, o Brasil possui a segunda maior população afrodescendente do mundo. Assim, relata Alves (2014, p. 108):

Cerca de 40% dos africanos escravizados tiveram como destino o Brasil e atualmente 65% da população negra nas Américas é constituída por brasileiros. Os primeiros africanos chegaram ao Brasil em 1554. Foram, portanto, 316 anos de escravidão, o que marca os últimos séculos da história brasileira e representa 63% do tempo desde que os portugueses aqui chegaram até os dias de hoje. Os escravizados brasileiros constituíam-se, em sua maioria, por negros africanos e, ainda que existissem índios, estes eram escassos nos trabalhos mais pesados. Os anos de escravidão refletiram, e continuam a refletir, de forma veemente na realidade socioeconômica-cultural da sociedade brasileira. Os mais de trezentos anos de práticas exploratórias colonialistas imbuíram na memória social brasileira traços e costumes próprios de nossa identidade.

Concordando com Mattoso (2003, p. 19), “[...] entre 1502 e 1850, mais de 9 milhões e meio de africanos foram transportados para as Américas, e o Brasil figura como maior importador de homens negros”. Gomes (2015, p. 8) afirma:

Os primeiros africanos nas Américas foram pioneiros, adaptando linguagens, moradias, alimentação, idiomas e culturas. Ergueram fazendas e engenhos, plantaram cana-de-açúcar, café, milho, arroz, mandioca e algodão. Retiraram ouro e prata de montanhas ou rios, além de ajudarem a desenvolver diversas cidades e seus arrabaldes. Foram lavradores, mineradores e pastores. Trabalharam demais, receberam castigos e maus-tratos sem cessar e conheceram índices de mortalidade altíssimos.

O tráfico e o comércio de negros oriundos da África assinalaram a história do Brasil, quando foram trazidos negros reis, rainhas, artistas, guerreiros, todos transformados em escravizados. No entanto, a escravização humana aconteceu desde a Antiguidade, como afirmam Almeida e Paula (2006, p. 254):

Na história da humanidade, seria impossível determinarmos quem foi o primeiro homem a ser escravizado e quando isso aconteceu. Já na Antiguidade, a escravidão atingia proporções expressivas, povos inteiros eram subjugados graças a derrotas militares, mas havia também sociedades onde um homem se tornava legalmente propriedade de outro homem devido à impossibilidade do pagamento de dívidas financeiras contraídas. Esta última era uma prática muito difundida entre as várias civilizações localizadas à margem do mar Mediterrâneo (hebreus, mesopotâmios, fenícios).

A escravidão sempre esteve profundamente enraizada na cultura dos povos antigos.

A história da escravidão mostra que lutas e organizações marcadas por ações corajosas formaram o que é comumente referido como “resistência negra”. Seu contorno inclui obediência, condições de trabalho, resistência de organizações religiosas e fuga dos chamados mocambos ou quilombos. Portanto, os negros opunham-se, muitas vezes, à estrutura escrava e buscavam outro modo de vida, fugindo e formando quilombos.

Muitos escravizados negros não aceitavam os maus-tratos impingidos por seus senhores e resistiam à escravidão, às vezes, por meio de fugas, o que acabou dando início aos quilombos brasileiros ainda no período colonial. O quilombo era conceituado como negros fugidos que não precisavam de nada para se situarem e analisavam apenas a relação de identidade entre si, ainda que tal “conceituação” de quilombos tivesse variado historicamente.

De acordo com Marquese (2006), a Guerra dos Palmares foi um dos episódios de resistência escrava mais notáveis na história da escravidão do Novo Mundo. Ainda que as estimativas das fontes coevas e dos historiadores sobre o número total de habitantes diverjam bastante — de um mínimo de 6 mil a um máximo de 30 mil pessoas —, não há como negar que as comunidades palmarinas, dadas a extensão territorial e a quantidade de escravizados fugitivos que acolheram, se tornaram o maior quilombo na história da América portuguesa. Suas origens datam do início do século XVII, mas sua formação como grande núcleo quilombola ocorreu apenas no contexto da invasão holandesa de Pernambuco, quando diversos escravizados se aproveitaram das desordens militares e fugiram para o sul da capitania.

Nas palavras de Schwarcz e Gomes (2015), é muito tempo, mas as marcas do passado escravista ainda atormentam o país. No momento presente, as desigualdades raciais continuam fortes, em termos institucionais ou pessoais, como cidadãos brasileiros e sobretudo para a população negra.

Vale a pena ressaltar que, já em inícios do século XIX, as elites intelectuais — científicas e literárias — arremessavam a escravidão para uma época longínqua. Tal sistema transformava-se, então, em traço de um passado atávico, obsoleto, próprio dos mundos rurais, por isso distante de uma sociedade que agora se pretendia moderna e urbana.

A verdade, portanto, era bem outra, as paisagens camponesas ou mesmo as cidades e suas fábricas estavam, nesse contexto, lotadas de trabalhadores não necessariamente “brancos”, miscigenados ou imigrantes europeus, e sim de homens e mulheres negros, recém-saídos da escravidão, ou de filhos e netos deles. A falta de leitura era problema nacional, mas ainda mais agudo no caso das populações afrodescendentes, que permaneceram por tanto tempo apartadas desse tipo de educação.

Ainda com base nas palavras desses autores, a escravidão mercantil africana do período moderno é um sistema que se enraizou cruelmente na história brasileira e guarda marcas profundas no nosso cotidiano. O país não só foi o último a abolir essa forma perversa de mão de obra nas Américas, como aquele que mais recebeu africanos saídos de seu continente de maneira compulsória, além de ter contado com escravizados em todo o território.

De acordo Schwarcz e Gomes (2015), com as primeiras levas chegando em 1550 e as últimas na década de 1860 (mesmo com a lei de extinção do tráfico atlântico de 1850), já que existiam registros de envio ilegal de africanos entre 1858 e 1862, estima-se que 4,8 milhões de africanos tenham desembarcado no Brasil.

Alguns dados fizeram do Brasil colonial e pós-colonial uma sociedade mestiçada, mas também profundamente marcada pela presença africana. No entanto, mesmo considerando o enraizamento desse sistema no país, é importante escapar de uma armadilha recorrente, que implica entender a escravidão no Brasil como um modelo de trabalho quase a-histórico, espécie de evolução natural, que desconsidera contextos, especificidades ou variações.

Os estudos sobre a família escrava é um outro vetor que, nas últimas décadas, tem dado diferentes e, por vezes, surpreendentes matizes a essa história. Isso porque, entre outros aspectos, na perspectiva analítica das ciências humanas, existem muitas formas de organização familiar, tanto natural/biológica quanto culturais, que se podem enquadrar como família, porém sempre houve um padrão de família entre as sociedades, resultante de diversos matizes.

De acordo com Faria (1998), pesquisas sobre o assunto utilizam variadas fontes para reconstruir os arranjos familiares. Em relação à escravidão, em geral, obtêm-se informações por meio de vários documentos, tais como: eclesiásticos, que são os registros de batizados, casamentos, óbito e processos de banhos matrimoniais, ainda que sejam descontínuos; listagens nominais, mapeamentos populacionais por

fogos com aparecem nomes dos chefes de família, cônjuges, filhos, escravos, agregados. De modo análogo, segundo Furtado (2009), os registros cartoriais, principalmente inventários *post-mortem* e testamentos, que oferecem informações sobre filhos legítimos e ilegítimos, pais, órfãos, parentes, agregados, entre outros.

Segundo Merlo “[...] a utilização de ampla documentação, sobretudo cartorial, possibilitou a inserção de novas dinâmicas e agentes sociais no mosaico descritivo da história do Brasil”. Ainda assim, é preciso ressaltar a dificuldade de lidar com tais documentos, já que dificilmente uma região possui essa diversidade de fontes disponíveis num mesmo período, para que sejam comparadas mediante acompanhamento nominal.

Como nos lembra Vainfas (2000) acerca da família do século XIX, esta apresenta e reproduz o modelo católico como referência para distinguir o padrão lícito e ilícito, já que era a Igreja quem controlava e registrava os momentos vitais das pessoas (nascimento, casamento e óbito). Nesses momentos, teias sociais eram construídas ou se fortaleciam entre os indivíduos participantes, porque, por intermédio do compadrio e das alianças matrimoniais, uniam famílias distintas pelo parentesco ritual.

Ainda embasados nas percepções de Faria (1998), entre os séculos XVI e XVIII, o termo família representava a ideia de coabitação enunciada, independentemente de laços consanguíneos, e abrangia somente a gente da casa, que eram os criados e agregados. Também estava relacionado aos parentes, aqueles ligados por laços consanguíneos, mas não coabitavam. No Brasil, os escravizados não eram incluídos como membros da família. Ainda assim, o parentesco por afinidade, obtido em rituais como os de compadrio, por exemplo, era traço importante na composição familiar.

Ana Scott (2015), ao analisar os estudos desenvolvidos sobre famílias no Brasil nas últimas décadas, observou consideráveis e distintas combinações. A coexistência étnica, a introdução da escravidão, os fluxos imigratórios e outros fatores tornaram a sociedade brasileira complexa e hierarquizada. A Igreja Católica contribuiu com o aparato normativo, endossado pelo Estado, que, desde o início da colonização, ditou o modelo ideal de família, fundado no casamento monogâmico e indissolúvel. Esse modelo vigorou até a República, mas as famílias buscavam alternativas a esse modelo.

Dentro dessa perspectiva, o estudo desenvolvido por Mariana Dantas (2015) sobre mulatos e pardos na Comarca do Rio das Velhas em Minas Gerais no século XVIII demonstrou incontáveis laços familiares formados por relacionamentos íntimos que se desenvolveram entre homens portugueses brancos e mulheres africanas. As uniões mistas geraram indivíduos que, inseridos na sociedade escravocrata e com relações desiguais de poder, criaram estratégias de sobrevivência para garantir bem-estar socioeconômico e até influência política, o que comprova a multiplicidade de relações familiares.

O parentesco consanguíneo estabelece, como é sabido, a primeira e fundamental relação social – a ligação entre mãe e filho – da qual se derivam as relações advindas de uma eventual figura paterna. Conforme bem destacou Louis Henry (1953, p. 281), as fontes paroquiais são documentos de primeira ordem para o estudo da demografia do passado. Por intermédio de tal *corpus*, mapeamos a configuração social favorecida pelo tempo de convívio, permitindo a constituição de laços de solidariedade presentes na partilha de rituais, de símbolos e de parentesco (FLORENTINO, 2005).

A obra de Patrícia Merlo – *Nó e o ninho* – contribui para o preenchimento dessa lacuna, ao estudar a fundo o complexo agroubano de Vitória, capital do Espírito Santo, ao longo do século XIX. Baseado em extensa documentação (inventários *post mortem*, testamentos, registros eclesiásticos), o livro destaca a estrutura dos negócios escravistas, a constituição das fortunas e o tráfico de escravos na região, mas vai além. Cruzando meticulosamente fontes diversas, a autora foca a atenção sobre a família escrava, com o que restitui aos cativos a natureza propriamente antropológica de sua cotidianidade. E o faz mediante o estudo detalhado da legislação eclesiástica colonial e imperial, além de estabelecer os contornos das famílias cativas e as respectivas redes.

Entretanto, como sabemos, uma historiografia mais recente acerca da escravidão relativiza essa ideia da “separação” das famílias cativas, ou, antes disso, a própria possibilidade de formar famílias cativas estáveis e multigeracionais como uma “anomalia” da vida dos escravizados no Brasil. Nesse sentido, ficamos com alguns exemplos dessa produção.

Cabe o destaque de outro estudo, “À sombra da escravidão: negócios e família escrava (Vitória-ES, 1800-1830)”, de 2003, no qual Patrícia Merlo analisa as escravarias capixabas, a frequência de laços familiares estáveis entre os cativos e

suas características. Ela tentou reconstituir as estratégias cotidianas dos escravos para manter uma família dentro das possibilidades da época. Para esse fim, foram tomados como fontes os inventários do período proposto. Como consequência direta desse novo movimento historiográfico no Espírito Santo, alguns dos principais estereótipos mantidos pela historiografia capixaba, até então, isto é, o recorrente isolamento e decadência de sua economia (quadro alterado somente com o advento do café), começam a ser ultrapassados.

De acordo com Almada (1984), no caso da região formada pela cidade de Vitória e adjacências, a expansão cafeeira teria retirado dessa área a primazia econômica e populacional direcionada, após o surto cafeeiro, para a região sul da província capixaba. Decerto que a expansão do café trouxe novos direcionamentos para a província capixaba, mas é justo lembrar que a lucratividade extraída com as exportações de produtos agrícolas era considerada pela coroa portuguesa no período colonial, e mesmo após a Independência do Brasil com a expansão do café, como o único sinônimo de riqueza econômica. Essa visão deixou o Espírito Santo, com suas insignificantes receitas comparadas com as de outras províncias, como a do Rio de Janeiro, relegado a um plano secundário. Essa visão é mantida pelos políticos do período analisado e por historiadores seguintes à economia colonial.

Assim, as fortunas em Vitória eram formadas principalmente por escravos, seguidos dos imóveis urbanos e posteriormente dos bens rurais. Quanto a estes, na província capixaba, o processo de regularização de terras iniciado pelo governo Imperial ocorreu concomitantemente à expansão cafeeira. A Lei de Terras, de 1850, e seus regulamentos, de 1854, serviram de matriz para as leis de terras que surgiram em diferentes estados da República. A partir de 1850, a compra de terras seria o único meio legal de aquisição territorial. No entanto, a lei não foi cumprida de forma desejada, e, até o fim do Império, a quantidade de terras devolutas era ignorada pelo governo, e a legitimação delas havia avançado lentamente. A compra era, então, inferior à incorporação territorial ilegal.

Nas palavras de Moreira (2005), a posse ilegal, portanto, continuava e intensificava-se como prática comum. A despeito da ilegalidade, a legitimação ocorria em um momento de valorização das terras como produto de compra e venda ante a mão de obra escrava e a colheita. Assim, a posse de terras passou a representar um fator de riqueza.

A produção cafeeira, já no contexto imperial, especialmente a partir da década de 1840, abriu um polo de mão de obra para a região sudeste, e, conforme aponta Almada (1984, p. 117), para o contexto da província do Espírito Santo, não houve um formidável tráfico entre as províncias. Os escravizados vinham para Cachoeiro de Itapemirim acompanhando seus senhores, devido às emigrações dos senhores em busca de novas terras para a produção e abertura de novas fazendas, evidenciando, ainda, que acontecia contrabando de africanos até 1856, os quais desembarcavam nas praias do Espírito Santo.

Afirma ainda:

No centro da Província – capital e periferia – observa-se, no período de 1852 a 1873, a substituição da cultura canavieira, bem como um avanço da cultura cafeeira em direção a outras áreas. Ao sul, nos vales do Itapemirim e Itabapoana, porém o processo foi muito mais agressivo. Ali o café não somente substituiu a antiga cultura, mas atuou principalmente como um poderoso atrativo econômico no processo de ocupação das matas virgens do interior da região (ALMADA, 1984, p. 64).

Os fazendeiros eram favorecidos com a falta de fiscalização e as vistas grossas que eram feitas em relação à escravização, e a região litorânea favorecia o tráfico de negros.

[...] os interesses dos senhores – principalmente dos fazendeiros de café – eram novamente preservados, ainda que temporariamente. Por sua vez, os traficantes continuavam afoitamente suas tentativas de desembarque. As dificuldades existentes na repressão ao contrabando tinham como causa, entre outras, a própria indefinição do Governo que, mesmo depois de 1850, demonstrava ser sua intenção ‘não chegar a extremos que pudesse ferir frontalmente os grupos poderosos de fazendeiros interessados no comércio ilícito’ (ALMADA, 1984, p. 111).

No Espírito Santo, também ocorriam fugas, manifestações em busca de liberdade, e, em alguns casos, os brancos apoiavam os aquilombados, como discutiremos a seguir. Porém, Reis e Silva afirmam que a fuga não era a única forma de resistência contra a escravidão, pois existia cumplicidade entre os escravizados e seus senhores.

Além das fugas e insurreições, a liberdade podia ser obtida, ainda, através da criatividade, da inteligência e do azar. Alguns procuram aproveitar conjunturas favoráveis, como Bento, escravo do tenente-coronel Fernando Martins França, que solicitou à Tesouraria Provincial do Paraná empréstimo da quantia necessária à sua alforria, comprometendo-se, em troca, a trabalhar como servente pelo tempo necessário (REIS; SILVA, 1989, p. 17).

De acordo com Merlo (2003), grande parte dos moradores de Vitória, apesar de estes possuírem bens fora da capital, morava em seu âmbito citadino. Quanto à economia dessa região, conforme já comprovado por meio de recente análise, apesar de estar afastada das principais rotas, ela integrava-se ao comércio colonial como exportadora de produtos agrícolas para outras províncias brasileiras. Essa análise contradiz o fracasso econômico abordado pela historiografia tradicional capixaba, pois ela sempre avaliou a lucratividade da região em relação ao seu comércio com a metrópole portuguesa e não considerou a produção para o abastecimento interno como fator de inserção na economia mercantil colonial. Por outro lado, esse estudo corrobora as análises tradicionais por abordar a dependência da região pela mão de obra escrava. E, apesar de constatada a dependência regional da mão de obra escrava, demonstrada também por outros autores, não faz parte dessas análises discutir especificamente sobre as formas do trabalho escravo desenvolvidas no cotidiano da cidade de Vitória e adjacências.

Vitória, principal núcleo urbano da província do Espírito Santo e sede administrativa colonial, apresentava uma rede variada de serviços e ocupações burocráticas. Concentrava a maior parte das vendas em grandes e pequenas casas de comércio espalhadas por toda a região, num mundo marcado pela especificidade rural circundante e especializado na produção de alguns artigos básicos.

Os estoques dessas casas de comércio, não obstante, apresentavam rico sortimento, incluindo tecidos, algumas vezes roupas prontas, bem como enfeites, cadarços, rendas, utensílios de cama e mesa, além de ferramentas, adornos e artigos de papelaria. Na Vila, encontrava-se também a maior parte dos trabalhadores especializados, muitos dos quais escravos, exercendo as funções mais diversas, como pedreiros, carpinteiros, sapateiros, mestres de ofícios, alfaiates, marinheiros, quituteiras, passadeiras e lavadeiras.

Assim era Vitória, cercada por fazendas de cana, algodão, milho, arroz, mandioca e outras culturas menores, construída no cotidiano por uma população pequena e diversificada, abarcando proprietários, senhores, missionários, soldados, brancos, negros, mulatos, pardos, crioulos, livres, escravos ou libertos. Uma Vitória tecida sob expectativas as mais distintas, refletindo, em escala reduzida, a contradição de fundo do cenário colonial brasileiro, a saber: uma sociedade hierarquizada e excludente que dependia da mão de obra escrava para se perpetuar no poder (FRAGOSO; FLORENTINO, 1998). Marcada estava Vitória, portanto, assim como o

restante do vasto território colonial em que se inseria, pelo convívio e conflito latente entre desiguais.

## 2.2 QUILOMBOS E RESISTÊNCIA ESCRAVA

O Brasil é um país de diferentes povos e tradições. Os povos e as comunidades tradicionais são considerados grupos culturalmente diferenciados que possuem condições sociais, econômicas e culturais próprias, mas, a um só tempo, mantêm relações específicas com o território e com o ambiente onde estão inseridos.

O Decreto Federal n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, assim considera povos e comunidades tradicionais:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2012, [s.p]).

Ao observarmos esse decreto, percebemos duas características fortemente evidenciadas nesses grupos: a primeira refere-se ao território, considerado um espaço necessário para a (res)significação cultural, social e econômica dessas comunidades, seja utilizado de forma permanente ou temporária; nesse território, simbolicamente, são impressas a memória e a base material de significados culturais que compõem a identidade do grupo; a segunda diz respeito ao desenvolvimento sustentável, pois é comum o uso de recursos naturais de forma equilibrada, com a preocupação de mantê-los para as novas gerações; são comunidades marcadas pela economia de subsistência (MORIN, 2009).

O Decreto Federal n.º 6.040/2007 também instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). O principal objetivo dessa política é este:

Promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições (BRASIL, 2007, [s.p.]).

Portanto, os membros de uma comunidade tradicional possuem uma marca registrada no modo de ser, fazer e viver, tornando possível e visível seu autorreconhecimento como portadores de uma identidade própria e de direitos.

Desse modo, o conceito de identidade quilombola fundamenta-se em representações nas quais o sujeito se encontra, de alguma forma, inserido, bem como em suas identificações com os valores que são construídos perante a sociedade, conforme ressalta Gomes (2003):

A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003, p. 5).

A identidade está relacionada com o sentimento de pertencimento de um indivíduo ou um grupo, em que todos possuem uma forma singular de ser, pois, assim como a cultura, a identidade não é fixa, ela se ajusta com o tempo e com as necessidades vigentes de uma determinada sociedade:

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade como processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social (GOMES, 2003, p. 5).

Em decorrência da escravização dos africanos, o Brasil tornou-se a segunda maior nação do planeta com população de ascendência na África. De acordo com Anjos (2006), o Brasil representa um dos maiores importadores de africanos forçados, ao longo dos séculos XVI ao XIX, chegando a ultrapassar a casa dos quatro milhões de indivíduos transportados, com a escravidão se tornando uma das maiores e mais rentosas atividades dos negociantes europeus. Foi um comércio tão intenso,

a tal ponto de se tornar impossível precisar o número de negros africanos retirados de seu habitat, com sua bagagem cultural, a fim de serem, injustamente, incorporados às tarefas básicas para formação de uma nova realidade (ANJOS, 2011, p. 262).

O autor ainda evidencia alguns fatores que contribuíram para que a escravidão do negro se tornasse efetiva e lucrativa, tais como: as habilidades que os negros possuíam como ferreiros, agricultores, construtores, mineradores, entre muitas outras habilidades que poderiam contribuir para o “crescimento” econômico brasileiro. Essa visão de um novo mundo ocorreu de modo desumano, visto que os negros eram

capturados à força em seu *habitat*, sendo arrancados de suas casas, famílias e transportados em navios para uma viagem sem volta. Logo, eles seriam vendidos e obrigados a trabalhar como cativos, isto é, sem receber nenhum tipo de remuneração pelos seus serviços, porém, “[...] nas cidades, eram eles que se encarregavam do transporte dos objetos de pessoas e constituíam a mão-de-obra mais numerosa empregada na construção das casas, pontes, estradas e diversos serviços urbanos” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 65).

Os africanos estavam presentes em todos os lugares, desenvolvendo as atividades nas lavouras, nas agriculturas, criações de gado, comércios, nas minerações e na produção de alimentos, entre outras atividades que foram repassadas para suas novas gerações. Nas cidades, onde a economia era mais dinâmica, esses escravizados desempenhavam diferentes trabalhos, alguns dos quais com significativo grau de especialização, como o de sapateiros, alfaiates, barbeiros e sangradores, músicos. No entanto, para eles a vida na América portuguesa era bastante precária, pois os castigos físicos e punições eram aspectos essenciais para a manutenção do regime de escravidão (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Como mencionado acima, Reis e Gomes (1996), ao estudarem a escravidão negra no Brasil, chegaram à conclusão de que, onde houve escravidão, houve resistência, sendo ela de vários tipos e os quilombos um dos mais recorrentes e temidos. Assim, durante o processo de escravidão, foram muitas as reivindicações e insurreições dos negros contra essa dominação, na busca da sobrevivência em um país com costumes totalmente diferentes dos seus. De acordo com Munanga e Gomes (2006, p. 61), a história da escravidão mostra que luta e organização, marcadas por atos de coragem, caracterizaram o que se convencionou chamar de “resistência negra”, cujas formas variavam desde insubmissão às condições de trabalho, revoltas, fugas até os chamados mocambos ou quilombos.

Em decorrência dessa realidade de punições e do que, mais modernamente, poderíamos adjetivar como falta de reconhecimento da humanidade desses indivíduos (não é demais lembrar que, do ponto de vista jurídico, essas pessoas eram consideradas mercadorias, “peça”), aqueles que viviam aprisionados criaram estratégias de defesa. Logo, começaram a planejar formas de fuga, em busca da sua liberdade, sobrevivência e luta contra a escravidão. Inúmeros negros foragidos organizaram-se em localidades distantes o suficiente para resistirem ao sistema

escravista, o que convencionou chamar-se de quilombos, lugares de refúgio. Essa era a alternativa possível, diante do quadro de escravidão: refugiar-se em local de difícil acesso e manter-se em posição defensiva, lutando para sobreviver (FREITAS, 1984).

Assim, o conceito de quilombo confere-se pela autoatribuição de critérios específicos e por sua identidade. Nesse contexto, o vínculo de pertencimento ao grupo não ocorria exclusivamente por laços sanguíneos ou ancestralidade comum, mas se baseava na construção de uma identidade em oposição a outras. Desse modo, o conceito de quilombo não apenas se restringe aos casos de fuga e refúgio, mas também visa a contribuir para a formação de famílias com sujeitos que igualmente buscavam ser livres. Little (2002) destaca que muitos casos de formação de quilombos estavam relacionados com os “[...] processos de acomodação, apropriação, consentimento, influência mútua e mistura entre todas as partes envolvidas” (LITTLE, 2002, p. 5), que acabaram por constituir territórios autônomos.

Os autores Reis e Gomes (1996), ao estudarem a escravidão negra no Brasil, chegaram à conclusão de que, onde houve escravidão, houve resistência, sendo ela de vários tipos. Mesmo sob a ameaça dos castigos físicos, tais prisioneiros negociavam espaços de autonomia com os senhores ou faziam “corpo mole” no trabalho, quebravam ferramentas, incendiavam plantações, agrediam senhores e feitores, rebelavam-se individual ou coletivamente. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão e de outras formas de trabalho forçado:

Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. A fuga nem sempre levava à formação desses grupos. Ela podia ser individual ou até grupal, mas os escravos terminavam procurando se diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres (REIS; GOMES, 1996, p. 9).

Durante o processo de escravidão, foram muitas as reivindicações e insurreições dos negros contra essa dominação, na busca da sobrevivência em um país com costumes totalmente diferentes dos seus. De acordo com Munanga e Gomes (2006, p. 61), a história da escravidão mostra que luta e organização, marcadas por atos de coragem, caracterizaram o que se convencionou chamar de “resistência negra”, cujas formas variavam desde insubmissão às condições de trabalho, revoltas, fugas até os chamados mocambos ou quilombos.

Entretanto, na atualidade, o termo quilombo tem sido submetido a constantes procedimentos de mudanças, interessando-nos aqui apresentar essas

transformações. O termo contemporâneo não está relacionado com o conjunto de escravizados fugidos, mas, sim, com as comunidades descendentes destes que possuem um padrão organizacional específico, com sua territorialidade caracterizada por um uso comum, ocupando o espaço com base em laços de parentesco, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade (ARRUTI; FIGUEIREDO, 2005).

Vale ressaltar que tal definição teve o embasamento de dois diferentes contextos, os quais se complementam. O primeiro se apresentou no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988. O intuito desse artigo é reparar os prejuízos aos afrodescendentes, decorrentes da escravidão e de uma abolição que não contribuiu, de forma alguma, no acesso à terra. Entretanto, a falta de uma explicitação dos critérios que definiriam esses sujeitos abriu espaço para interpretações que dificultariam tanto a nomeação de comunidades quilombolas quanto o próprio processo de titulação de seus territórios (ARRUTI; PINHO, 2008).

No Brasil, os quilombos – nome dado ao local a que os negros fugidos iam para posteriormente estabelecer um abrigo – originaram da resistência do negro ao sistema escravista. Eles variavam de acordo com a região, uns maiores e outros menores. Gomes (2015, p. 10) ressalta:

No Brasil, desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas primeiramente com denominação de *mocambos* e depois *quilombos*. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados (grifo do autor).

Concordamos também com Nascimento (1980, p. 32), ao expressar:

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo, formas associativas que se criavam em floresta de difícil acesso, com defesa e organização socioeconômica política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural.

Percebemos que os quilombos no Brasil tinham características culturais e organizacionais e eram originalmente africanos, ainda que igualmente tivessem apresentado intensos processos de criouliização e ressignificação cultural. Caracterizando a formação social e cultural do país, concluímos que as práticas

culturais da população negra no Brasil não conservaram modelos ideológicos excludentes.

Moura (1989, p. 34-35) aponta:

Havia no quilombo uma organização política. Ele não era um simples aglomerado, amorfo, sem que seus membros tivessem papéis específicos a desempenhar. Isso não ocorria. Quando os quilombos se consideravam já estabilizados, organizavam tipos de governo que determinavam a harmonia da comunidade e eram responsáveis por ela.

Para esses negros, os quilombos representavam ideia de liberdade. Ao fugirem da propriedade e do domínio dos senhores, desconstruíam a ideia de força de subordinação, impossibilidade de mudanças na base do sistema. Com isso, muitos protestos marcaram a história, quando essas pessoas lutavam contra o domínio e a violência.

O quilombo mais conhecido no Brasil foi o de Zumbi dos Palmares, constituído em fins do século XVI, tendo o seu auge ao longo da segunda metade do século XVII, construído na Serra da Barriga, no estado de Alagoas. Esse quilombo abrigou inicialmente cerca de 40 escravizados, vindos de fazendas vizinhas, os quais buscavam proteger-se na Serra da Barriga, região fértil, onde permaneceram por quase cem anos, sobrevivendo principalmente da agricultura.

Independente do mito, o quilombo de Palmares representou uma estrutura alternativa à sociedade colonial. Os negros viviam da agricultura. Uma agricultura, por sinal, mais avançada que a da colônia. O mundo escravocrata só conhecia a produção de açúcar. Em Palmares plantavam-se milho, mandioca, feijão, cana, legumes, batatas, frutas (BOSI, 2000, p. 74).

Nesse quilombo, habitavam escravizados ou ex-escravizados, pequeno número de índios, estabelecendo, assim, uma fartura de mão de obra que se mantinha por meio do cooperativismo, fatores que beneficiavam a produção de grande quantidade de alimentos.

Santana (2005, p. 54) afirma que

[...] a 'República dos Palmares' estendia-se por um território de sessenta léguas e na região encontravam-se os quilombos de: os dois de Tabocas, o de Arotirene, o de Zumbi ou Zumbi, o de Dambiabanga, o de Sucupira ou Sucupira, o de Macaco ou Cerca Real, o de Amaro, o de Ozenga, o de Adalaquituche e outros menores.

A ideia de quilombo no Brasil passou a ser referenciada pelo quilombo de Palmares e por Zumbi, como demonstração da luta pela liberdade. Assim, as vivências

no quilombo de Palmares colaboraram para a definição de quilombos no Brasil. Conforme afirma Almeida (2002), toda a habitação de negros fugidos era considerada quilombo, mesmo que nesse local não houvesse nenhum abrigo, considerando ainda a localização geográfica e as possibilidades oferecidas pela natureza local.

Com o passar do tempo, o quilombo de Palmares dividiu-se em vários quilombos espalhados pela Região da Mata, e cada quilombo tinha um chefe que dava obediência a Zumbi. No entanto, o quilombo de Palmares não resistiu aos ataques dos senhores de escravizados da capitania de Pernambuco, sendo destruído no fim do século XVIII. A destruição do quilombo de Palmares não inibiu a luta dos negros por liberdade.

Os quilombos foram espalhando-se por Minas Gerais em 1714, pelo Maranhão após 1759 e assim se disseminaram por outros estados: Rio de Janeiro, Goiás, Ceará, Rio Grande do Sul, Bahia.

Vale ressaltar que, em algumas comunidades, o processo de fundação não está relacionado à fuga da escravização, mas a doações dos senhores, compra da terra por negros libertos, posse por ser local de difícil acesso ou doações de senzalas por descendentes de escravizados que permaneceram nas terras abandonadas pelos donos.

Florentino e Góes (1997) alertam que, por ferir a sensibilidade do indivíduo contemporâneo, crente em direitos que jamais deveriam ter sido solapados, a escravidão é tema nobre de qualquer historiografia. No Brasil, igualmente o é por sua longuíssima duração, cujas derivações ainda ecoam nas cidades e no meio rural. Notamos que, nas últimas décadas, mudanças significativas ocorreram na pesquisa histórica do período colonial e império do Brasil. A pesquisa orientada por uma abordagem teórica *a priori* deu lugar a extensos levantamentos de literatura caracterizados pelas lutas diárias do trabalho arquivístico.

Por meio da inclusão de novas fontes, como testamentos, censos, registros notariais e paroquiais, correspondências oficiais, entre outras tantas, a historiografia realizou um mergulho no cotidiano do Brasil de outrora para ultrapassar aquilo que Schwartz (1988) chamou tão apropriadamente de “varanda da casa-grande”. Procurou-se, com isso, compreender melhor a sociedade por meio da interlocução não só com a camada senhorial, mas também, fundamentalmente, com a dos trabalhadores subalternos e escravos (REIS, 1988, p. 10).

A dimensão dada à escravidão por essa ordem de estudos apresentou o escravo como um dos principais personagens na definição de seu destino. As estratégias de luta dos escravos, desde as de caráter coletivo, como os quilombos e as revoltas, até as individuais, como a família e a alforria, tornaram-se o objeto prioritário de reflexão por parte dos historiadores. Um novo corpo conceitual emergiu gradualmente, redefinindo o escravo como um “sujeito social” capaz de posicionar-se diante da dominação senhorial, alterando ou influenciando o “devir”. A África, terra natal dos escravos, passou a ser reconsiderada tanto do ponto de vista geográfico e político quanto em relação aos mecanismos de (re)produção de cativos em seu território e de transplante de sua cultura para a América (CAMPOS; SILVA, 2007, p. 13).

Do ponto de vista historiográfico, o crescente interesse pela diversidade que caracterizou o período apresenta-se nas várias pesquisas que, para além do eixo do Rio de Janeiro, passaram a incorporar paulatinamente regiões consideradas periféricas, como o Rio Grande do Sul, o interior de Minas Gerais (FRAGOSO; BICALHO; GOUVÊA, 2001) e o Espírito Santo. Aliados a tal perspectiva, nossa intenção, portanto, é observar a multiplicidade da experiência local, em termos de possibilidades de reconstituir a complexa rede de estratégias pessoais que acabaram atenuadas e mesmo esquecidas nas análises macro-históricas, destacando, por conseguinte, as formas de sociabilidade que caracterizam o cotidiano capixaba da época (LEVI, 2000).

Na visão de Gutman (1976), independentemente das variações que se verificaram na estrutura produtiva, as famílias escravas eram de todo visíveis na sociedade escravista do sul dos Estados Unidos, desde 1750. Isso não significa que o crescimento natural da população escrava tenha ocorrido de forma igual em todas as propriedades ao longo de mais de um século. Cada escravaria teria vivenciado um ciclo de três fases distintas em relação ao crescimento vegetativo positivo: num primeiro momento, as famílias e as comunidades cativas estavam em formação, e a reprodução era simples ou ligeiramente ampliada; na fase seguinte, elas estavam completamente formadas e estáveis, o que favoreceria uma reprodução ampliada; por fim, a terceira fase era de desagregação dos plantéis, das famílias e da comunidade cativa, seja em função da distribuição das heranças, seja em função de mudanças estruturais, como a substituição de atividades produtivas.

Assim, durante a última fase, o potencial reprodutivo diminuía, mas o ciclo, em seguida, seria retomado com uma nova constituição de famílias e comunidades. Gutman (1976, p. 130) ultrapassou a simples identificação demográfica da família, discutindo a noção de comunidade escrava, embasada na família e na religião, na qual a relação senhor/escravo se processava mantendo espaços de autonomia cultural para os escravos. A comunidade negra, formada na vigência do cativo, teria por base laços horizontais de família, parentesco, compadrio e vínculos religiosos entre escravos.

Genovese (1988, p. 24), tratando sobre a questão da autonomia, afirmou que os senhores e escravos eram agentes sociais ativos nessa relação. Nesse sentido, os senhores utilizavam-se do paternalismo como forma de disciplinar e justificar o sistema de exploração no qual o trabalho compulsório dos escravos funcionava como legítima retribuição à proteção e direção que lhes davam. Entre as defesas dos cativos, estava a religião, a qual, a despeito de suas ligações com aquela imposta pelos brancos, resultava da experiência negra.

Ainda, segundo Genovese (1988, p. 447), apesar de submetidos aos brancos, os escravos viviam e trabalhavam com os senhores, e, por conseguinte, a existência de uma comunidade exigia que todos estabelecessem algum grau de interesse e respeito. De certo modo, a escravidão requeria que senhores transformassem seus escravos em uma extensão da própria vontade, ainda que na prática não fosse exatamente dessa forma. Por isso, os senhores viram-se obrigados a fazer certas concessões para conseguir o trabalho que desejavam, estabelecendo incentivos materiais, executando trabalhos em comunidade ou garantindo certa estabilidade familiar.

Tanto em Gutman (1976) quanto em Genovese (1988), identificamos as bases da formação das relações comunitárias entre os escravos na convivência coletiva e nas relações familiares, pilares sobre os quais se erigiu uma identidade especificamente negra. A influência desses estudos teve claro reflexo nos trópicos. A noção de comunidade escrava e os processos de negociação entre senhores e cativos estimularam vários trabalhos no Brasil, entre os quais destacamos Hebe Maria Mattos (1998), Robert Slenes (1999) e Manolo Florentino e José Roberto Góes (1997).

No Espírito Santo, algumas comunidades quilombolas estão relacionadas à última geração de africanos cativos trazidos para o Brasil, devido à grande demanda de mão de obra e à localização dos portos clandestinos litorâneos, o que explica as

comunidades quilombolas localizadas perto do litoral. Alguns quilombos já existiam antes do fim do tráfico de escravizados nessas regiões, os quais abrigaram os últimos libertos que se dirigiram para os quilombos antes e depois da abolição, em busca de abrigo e coletividade, sendo fruto também da migração de famílias libertas.

De qualquer forma, no Espírito Santo, como já observado, a primeira metade do século XIX foi fértil em fugas, rebeliões e formação de quilombos. Na medida em que decorria o tempo, novas fugas e rebeliões aconteciam, bem como outros quilombos surgiam e desapareciam, muitas vezes sem deixar vestígios e notícias superficiais. Nesses casos, incluem-se, por exemplo, documentos que abordam a organização de tropas, em 1840, para combater quilombos pelo interior da Província e também sobre a destruição de um quilombo, com 18 casas, de pretos bem armados, em 1843. Também havia informações sobre a destruição de quilombos no interior, em 1847, e a existência de mais outros, em 1850, em Cachoeiro de Itapemirim (MACIEL, 2016, p. 98).

A busca dos negros escravizados por liberdade ocorreu no Espírito Santo da mesma forma como acontecia no resto do Brasil, e os números de quilombos cresciam, o que contribuía para que a administração brasileira aos poucos designasse leis que culminassem no fim da escravidão, o qual deu início às lutas por sobrevivência e direitos.

Essas comunidades hoje vivem basicamente da agricultura, que é variada, e algumas famílias que geralmente não possuem terras para o plantio trabalham para os grandes proprietários de terra e somam a renda familiar aos benefícios governamentais, lutando por garantias de direito. Na maioria das comunidades quilombolas do Espírito Santo, organizadas em associações, os indivíduos vivem com o mínimo de recursos públicos. Elas possuem escolas quase que padronizadas na maioria das comunidades quilombolas. Essas escolas são pequenas, com apenas duas salas, não têm posto de saúde, e as reuniões comunitárias geralmente ocorrem nas sedes das associações.

Assim, para o reconhecimento das comunidades quilombolas, faz necessário registrar:

A certificação das comunidades quilombolas é o primeiro passo para a regularização fundiária e para o reconhecimento da identidade da comunidade enquanto remanescente de quilombo. A emissão do certificado é de responsabilidade da Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura (FCP/MinC), que tem como atribuição legal realizar e articular ações de proteção, preservação e promoção do patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos, bem como das comunidades tradicionais de terreiros (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2007, [s.p.]).

A primeira comunidade que recebeu o título de comunidade ocupada por quilombolas foi a de Boa Vista, em 1995, no Pará. A Fundação Palmares, criada em 1988, pela Lei n.º 7.668, vinculada ao Ministério da Cultura, garantiu uma valorização às manifestações culturais de matrizes africanas e propiciou conquistas à população negra, podendo ser destacado o Estatuto da Igualdade Racial<sup>2</sup>, Lei n.º 12.288/2010, que garante à população negra a defesa de seus direitos étnicos, equidade de oportunidades e a luta pelo fim da discriminação racial. As comunidades quilombolas no Brasil estão distribuídas em todo o território nacional, variando de acordo com a região, umas localizadas nos centros urbanos, outras nas áreas rurais (maioria), podendo ser constituídas por meio de fortes laços de parentesco, herança familiar ou não.

Ao falar sobre comunidades remanescentes de quilombos, alguns conceitos valem ser discutidos e enfatizados, porque eles se tornarão a base do processo de compreensão do objeto deste trabalho, não se deve esquecer da importância de buscar além das conceituações cristalizadas e congeladas por meio da historiografia tradicional e tentar encontrar a definição contemporânea e próxima de cada realidade. É nesse ponto que as comunidades e territórios são de notável pertinência e serão vistos abaixo, respectivamente.

Muitos escravizados negros não aceitaram o abuso de seus senhores, boicotaram a escravidão e, às vezes, até escaparam. Desde o período colonial, a existência de quilombos fora uma realidade recorrente.

Sendo assim, no período colonial, ainda se via o quilombo como um bando, mesmo que fosse constituído de um pequeno número de escravizados negros fugidos. Não era necessária nenhuma organização para se manter naquele território. A vinculação identitária com o território, atualmente elemento relevante para o quilombola, não era relevante para o conceito de quilombo da época.

Os quilombos eram os espaços de resistência e desejo de liberdade dos negros, que buscavam viver com liberdade, mantendo e resgatando seus costumes, valores e estilos de vida originários da cultura e mostrando a resistência negra no Brasil.

---

<sup>2</sup> A Lei n.º 12.288/10 instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010).

Assim, podemos afirmar que os quilombos foram experiências coletivas de “[...] homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 72), que criaram estratégias de resistência à escravidão, vínculos fraternos, de solidariedade, de convivência e lutaram por uma sociedade livre, que, até nos dias atuais, vêm se transformando e fortalecendo a cultura negra.

Teve início com 40 escravizados fugidos de engenhos em 1595, mas o número de pessoas foi crescendo, e o quilombo de Palmares tornou-se uma comunidade de mais de 30 mil quilombolas, ocupando um espaço equivalente a um terço de Portugal, pois era constituído por diversos quilombos que formavam uma cidadela segura. Era chamado por seus moradores de Angola Janga, que, na língua quimbundo, quer dizer “Angola Pequena” (MUNANGA; GOMES, 2006).

Desse modo, existem definições normativas para essas comunidades, podendo-se observá-las, por exemplo, no Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, que, em seu art. 2.º, considera:

Remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnicos raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Nessas normatizações, o território foi visto não apenas como um espaço físico, senão como um espaço de referência para a construção da identidade quilombola. Para Leite (1990), o território constitui um espaço demarcado por limites, reconhecido por todos que a ele pertencem, pela coletividade que o conforta. Um tipo de identidade social, construído contextualmente e referenciado por uma situação de igualdade na alteridade, “[...] o território seria, portanto, uma das dimensões das relações interétnicas, uma das referências do processo de identificação coletiva. Imprescindível e crucial para a própria existência do social” (LEITE, 1990, p. 40).

Sendo assim, a autodefinição de comunidade quilombola está diretamente ligada com a relação que o grupo possui com o território, tradições e práticas culturais. A importância da preservação desse patrimônio assegura a potencialização de sua capacidade autônoma, seu desenvolvimento social e econômico e a garantia de seus direitos, pois

[...] o território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. [...] Mas antes

de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que têm o registro da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreto e das vivências do passado e do presente (ANJOS, 2006, p. 49).

Os pertencimentos das comunidades ao território distinguem-se como um ponto fundamental, pois, além de eles serem condição de sobrevivência física para os grupos, constituem a terra como instrumento importante para a afirmação da identidade desses grupos e para a manutenção e continuidade de suas tradições.

Para situarmos o processo de definição de uma política que tem em vista a ideia de uma educação quilombola, é preciso fazer referência ainda a outra história de debates e a outros precedentes normativos, cuja origem podemos situar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996).

A educação brasileira tem sido assinalada pelas pesquisas oficiais, acadêmicas e dos movimentos como um ambiente no qual continuam as históricas desigualdades sociais e raciais, exigindo do Estado políticas públicas de superação das desigualdades educacionais, com o objetivo de “[...] criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial [...]” (SILVA, 2017, p. 29), reconhecendo que a educação ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento e contribuindo no desenvolvimento intelectual, social e político.

De modo convergente, Carril (2017, p. 9) afirma:

A luta pela terra no Brasil envolve uma trama de relações sociais, culturais e políticas; nasce das determinações objetivas impostas historicamente à produção camponesa. O que se assiste agora é a mobilização de uma pluralidade de sujeitos valendo-se de elementos culturais e étnicos que se expressam nos contextos históricos do desenvolvimento da modernização brasileira, influenciando-lhes ameaças de expulsão e morte física ou cultural. Por isso a organização mais estruturada mostra a existência de condições subjetivas a cada um dos grupos que os desafiam à inserção no movimento social.

Desse modo, a escola não pode mais reproduzir uma educação hegemônica que invisibiliza a história dos negros no Brasil, mas precisa elaborar estratégias que (re)contem a história. E outro avanço nesse âmbito foi aprovação da resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica cujos objetivos estão assim expostos nos incisos II e III do art. 6.º:

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 (BRASIL, 2012, [s.p.]).

Assim, a educação quilombola favorece o fortalecimento e o reconhecimento da identidade, da memória e da cultura negra e precisa ser contemplada pelas políticas educacionais e também por políticas públicas afirmativas que devem reconhecer as contribuições dos negros à sociedade brasileira. De acordo com o Parecer CNE/CP 3/2004, contido na Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. [...] Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (...) Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeada pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas (BRASIL, 2004, p. 3-4).

É necessário que ao final possamos responder ou ao menos refletir como os remanescentes de quilombos da comunidade de Cacimbinha podem ou educam e se educam em seu cotidiano, como a educação vem dialogando com esses saberes e fazeres mediante a oralidade e como a Escola Municipal Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha” incorpora os saberes da própria comunidade em suas práticas pedagógicas.

Os resultados desta pesquisa devem apontar o fortalecimento da educação nesta comunidade, à medida que a formação de profissionais da educação seja capaz de desenvolver um ensino voltado para a oralidade e a construção do conhecimento dessa comunidade quilombola, tendo por ferramenta a diversidade cultural local.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2008, p. 12).

O Decreto Federal n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e titular as terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas, cujo principal pressuposto são os aspectos relacionados à cultura e à identidade dos moradores. Nessa determinação, quilombos são “[...] grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, [s.p]).

É importante ressaltar que, nessa perspectiva, o material didático-pedagógico constitui importante instrumento de reprodução de desigualdades, porque se apresenta totalmente descontextualizado da cultura do campo, ainda mais nas comunidades negras, nas quais o racismo acaba por ser reforçado, pois, nos textos e figuras,

[...] estereótipos e preconceitos são encontrados; e um dos mais evidentes, é aquele que eles denominam de animalização do negro, que é exposta de várias maneiras, sendo a mais comum a associação da cor preta a animais (o porco preto, a cabra preta, o macaco preto) ou seres sobrenaturais animalizados (mula-sem-cabeça, lobisomem, saci-pererê) (SANT’ANA, 2008, p. 53).

Nesse aspecto, vale salientar que o reconhecimento tem por objetivo priorizar e potencializar os(as) alunos(as) remanescentes quilombolas, valorizando as suas singularidades. Para tanto, faz-se necessário mencionar, de acordo com o art. 11, da Educação, Seção II, Capítulo II do Estatuto da Igualdade Racial, que as instituições educacionais, em todos os níveis de ensino, contemplem os conteúdos referentes à história da população negra ministrados no âmbito de todo o currículo, resgatando as contribuições sociais, culturais, políticas e econômicas, e também o governo garanta a formação inicial e continuada a professores e a produção e aquisição de material didático específico que contemple a população negra no Brasil (BRASIL, 2010).

Ao pensarmos na escola situada em comunidades tradicionais negras, vemos que sua estrutura, seu currículo e o material didático disponível acabam por excluir os alunos, pois não valorizam nem aceitam sua cultura e seus saberes. Do mesmo modo, a discriminação e o racismo acabam por serem germinados por meio da inclusão de mensagens subliminares, veiculadas em termos e imagens pejorativos e depreciativos. Assim, as abordagens aqui pretendidas convergem diretamente para as ideias de Nunes (2006). Proferimos aqui as palavras da autora:

Discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplando, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdo que perpetuam o poder (NUNES, 2006, p. 150).

Com o passar do tempo, essas dificuldades tendem a se ampliar, já que o ensino ocorre, muitas vezes, pela leitura de textos mutilados, contidos nos livros didáticos e desvinculados da realidade socioeconômica e cultural desses educandos, submetidos à ação de um currículo escolar urbano cêntrico que desconsidera a zona rural como espaço de vida e de constituição de cidadania.

A educação quilombola, concebida aqui como a efetivação da consideração das especificidades dos quilombolas no tocante “[...] à região, à cultura, à religião que os diferenciam entre si e que precisam ser consideradas na formulação das propostas educacionais [...]” (SILVA, 2010), constitui-se numa tentativa de resgate e valorização da cultura e da história dessas comunidades, no âmbito das escolas que se localizam em seu seio ou daquelas que atendem os seus moradores.

Entretanto, é possível perceber claramente a importância da identidade e da cultura no processo de resistência e luta por liberdade, assumido e realizado por negros no Brasil escravocrata, sobretudo porque as ideias e teorias difundidas sobre a inferioridade da raça negra em relação à branca favoreceram a manutenção e a expansão do tráfico de negros no período, e, na posterioridade, serviram (e ainda servem) como alicerce para a difusão de ideologias racistas que perpetuam a opressão dessas populações em relação ao modelo dominante, eurocêntrico.

A concepção de diversidade cultural atribuída aos grupos sociais no mundo contemporâneo nem sempre revela as especificidades da identificação que eles assumem. Segundo Barth (2005), devemos questionar de onde e como nasce a cultura, pois ela não está no lugar, mas num fluxo intenso de contatos e vivências existentes nas organizações sociais. Seria possível, assim, asseverar que nenhum grupo social se encontra em isolamento geográfico ou se constitui numa unidade cultural homogênea.

Oliveira e Silva (2012), quando afirmam que a educação é um processo que faz parte de toda a humanidade, estando presente na sociedade como um todo, ressaltam que a educação quilombola é aquela própria de um povo, diversificada e participante de uma cultura específica, e consiste em um processo que envolve família, membros

da comunidade, relações de trabalho, as vivências inclusive nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações.

Entretanto, a reforma educacional iniciada com ela trouxe mudanças importantes para a abordagem da cultura na escola e da escola, ao abri-la para uma revisão daquilo que os seus livros didáticos apresentam como a “formação do povo brasileiro”, que já não pode mais contornar o tema das relações étnico-raciais: “[...] o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a educação na Constituição Brasileira é determinada como um dever do Estado e direito de todo cidadão e deverá ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Dessa forma, todo cidadão e toda cidadã, seja ele ou ela criança, jovem, adulto ou idoso, têm direito a esse serviço, sendo, de preferência, uma educação pública e de qualidade.

No entanto, em se tratando da educação oferecida aos alunos das zonas rurais, essa realidade está muito distante de ser alcançada, uma vez que essa modalidade, no Brasil, sempre foi relegada por motivos ideológicos fundamentados no ideário da elite oligárquica e latifundiária, que sempre cultivou e difundiu a ideia de que o estudo não é necessário à gente do campo (LEITE, 2002, p. 27).

As comunidades remanescentes de quilombos, localizadas, em sua grande maioria, em zonas rurais com maior dificuldade de acesso aos moradores de zona urbana e, portanto, mais excluídas dos serviços essenciais, são caracterizadas pela forte tradição cultural de origem africana, o que as torna especialmente segregadas, por consequência do racismo instaurado e praticado em nosso país, desde o período de colonização.

A Educação Escolar Quilombola procura pôr em prática um modelo educacional que leve em conta e legitime a história e cultura local, o modo de vida e as reivindicações políticas, por meio das suas práticas educativas, trazendo uma relação “[...] entre o conhecimento ancestral de matriz africana, a formação da identidade quilombola e as relações de poder, estando vinculada ainda a uma noção de democratização e transformação da sociedade” (SOUZA, 2015, p. 49).

Essa nova visão de construção de saber e práticas educativas envolvem a percepção da subjetividade de cada indivíduo e da comunidade em que eles estão inseridos, bem como a participação efetiva dos quilombolas nessa construção. Constituindo, assim, segundo Souza (2015, p. 49),

[...] uma pedagogia que seja de fato diferenciada para as comunidades quilombolas na qual a cultura, a oralidade, a memória, as tradições, a estética, a ancestralidade africana estejam inseridas não apenas como conteúdo, mas na própria concepção da ação pedagógica e do currículo. Para a construção de uma pedagogia quilombola acreditamos na necessidade de participação dos/as quilombolas na construção curricular.

Nesse segmento, para que uma “pedagogia diferenciada” seja construída, precisamos refletir sobre a elaboração das ações educativas na qualidade de educadores, considerando alguns elementos oficiais que nortearão as nossas práticas no âmbito escolar. Sendo assim, podemos destacar os parágrafos IV, V, VI, VII, VIII e IX do art. 38 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que enfatizam alguns elementos, a saber:

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades; V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história; VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas; VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola; VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade; IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar (BRASIL, 2012, p. 14).

É importante enfatizar que a pedagogia quilombola é uma discussão recente e ainda em construção (inclusive do ponto de vista das leis e políticas públicas) e efetiva implementação no ambiente escolar, mas cumpre um papel indispensável na construção de um novo olhar sobre a inserção dos negros nos conteúdos e nas ações escolares, considerando o negro autor dos seus saberes e conhecimentos, e respeitando sua história e cultura e colaborando para a valorização e reconhecimento da identidade negra e na superação da desigualdade étnico-racial. Desse modo,

entendemos que a instituição escolar deve dialogar com a comunidade quilombola para encurtar a distância entre elas e viabilizar uma nova proposta de ensino.

Foi apenas na segunda metade dos anos de 1990 que, no Brasil, podemos perceber iniciativas mais voltadas, sobretudo em nível das políticas públicas de educação e suas legislações em desenvolver, de modo mais sistematizado, uma educação plural e inclusiva na história africana e afrodescendente e maior vigilância e combate a comportamentos discriminatórios sofridos por crianças no ambiente escolar.

Grandes movimentos produziram amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que pensasse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. A Marcha Zumbi contra o racismo, pela Cidadania e Vida, em 1995, representou o movimento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com ideias políticas educacionais para o governo federal.

Um marco bastante importante para discutir a educação nas comunidades quilombolas do estado do Paraná foi o 1.º Encontro de Educadores/as Negros/as do Paraná em 2004. A Lei n.º 10.639/003 motivou o interesse da Secretaria de Estado de Educação pelo tema, e tiveram início várias mobilizações e diálogos com os movimentos sociais negros e as lideranças quilombolas, protagonistas da demanda por uma educação formal que dialogasse com as experiências ancestrais da comunidade quilombola.

Assim, desde 2004, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná busca desenvolver um trabalho que parte da premissa de que a voz e as experiências ancestrais dos sujeitos quilombolas sejam ouvidas e visibilizadas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas.

É importante destacar a concepção de educação que norteia os projetos educacionais desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação/SEED em relação às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ). Entendemos que a educação no quilombo consiste nos conhecimentos ancestrais repassados de geração a geração e contempla todas as dimensões sociais do cotidiano da comunidade. Desse modo, a escola não é o único espaço da educação; é realidade que está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB n.º 9.394, que, em seu art. 1.º, define que

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de pesquisa e ensino, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Assim, a educação no quilombo é aquela desenvolvida pelos sujeitos nas suas práticas cotidianas, ou seja, na família, no trabalho, na comunidade, nas lutas sociais, nas manifestações das tradições culturais, na relação de sustentabilidade com a natureza, enfim, no modo de ser e estar no mundo. Conforme ressalta Brandão (1981, p. 41), “[...] a educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Ainda, destaca que as formas de educação produzidas e praticadas servem para reproduzir, entre todos os que ensinam e aprendem,

[...] o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita (BRANDÃO, 1981, p.10-11).

Esse tipo de percepção da educação, sobretudo entre comunidades tradicionais, converge para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola na Educação Básica (2012):

[...] os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012, p. 34).

Também é aquela que se desenvolve nas comemorações festivas, sendo a festa um momento de reafirmar valores simbólicos que registram a memória ancestral da comunidade e possibilitam um aprendizado singular sobre a identidade cultural da CRQ.

Aprender a importância do período de preparação e realização das festas permite desvendar a lógica desse modo de vida quilombola e perceber, na indiferenciação lúdico-sagrada do tempo da festa, as teias de significados que compõem um tecido cultural tramado sobre essa urdidura bem firme. Desse modo, as festas permitem adequar o passado ao presente, ao reelaborar a herança cultural dos ancestrais, possibilitando, além disso, manter um diálogo com a sociedade envolvente, através da negociação e renegociação constante dos referenciais simbólicos, dos quais essas comunidades se apropriam para constantemente ressignificá-los (MOURA, 2005, p. 73).

De acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e à Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a Indicação CNE/CEB n.º 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB n.º 5/2010, a comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Além dos dispositivos jurídicos, o panorama no qual se insere a Educação Escolar Quilombola conta, desde 2009, com elementos do Plano Nacional de Implementação da Lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2009). Esse cenário em movimento inclui a modalidade de educação quilombola instituída pela Resolução n.º 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O art. 27 dessa resolução indica que a cada etapa da educação básica pode corresponder mais de uma modalidade. É na seção VII que a Educação Escolar Quilombola é definida, conforme a descrição do art. 41:

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

Orientam-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.

- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL/CONAE, 2010, p. 131-132).

O governo brasileiro, especialmente a partir de 2003, introduziu o tema da diversidade educacional no debate político e em seus programas e ações. A política de pluralismo ganhou popularidade no campo das políticas públicas, e algumas leis foram aprovadas com base nisso, entre as aqui já tratadas a Lei Federal n.º 1. A Resolução n.º 10.639/2003 e os respectivos guias curriculares (BRASIL, 2004) estipulam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Essas iniciativas e outras ações e conjunturas têm permitido ampliar os debates públicos e acadêmicos sobre a educação em comunidades quilombolas, além de promoverem reflexões e demandas para legalizar seus conhecimentos, cultura e tradições nos currículos escolares.

Visto que a Lei n.º 10.639, de 2003, apesar de estabelecer o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, não tratou das especificidades da educação quilombola, em maio de 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ficou provada a necessidade de formulação de políticas educacionais específicas para atender às demandas das comunidades quilombolas.

Aliás, a despeito da importância fundamental dessa lei e de uma série de outras legislações que, conforme buscamos mostrar nesse subitem, moldaram as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas em torno da educação quilombola, não significa dizer que não haja uma série de percalços vividos por educadores e pela comunidade escolar para a sua efetiva implementação e os efeitos socioeducacionais que poderia acarretar como produto.

Nesse sentido, é ainda Flávio Gomes (2015) que nos informa acerca de parte importante dessas mobilizações e lutas. De acordo com o autor, essas comunidades ganham cada vez mais importância no cenário nacional – na academia, na imprensa, nas decisões judiciais e no parlamento. Não é por acaso que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pela Lei n.º 10.

639/2003, quanto o Estatuto da Igualdade Racial de 2010 preveem ações voltadas a elas.

As diretrizes curriculares, especialmente, propugnam a “[...] oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponha a conhecer física e culturalmente, a comunidade e formar-se para trabalhar com suas especificidades” (BRASIL, 2004).

Em que pese a um não desprezível acúmulo de forças e experiência catalisadora, o movimento quilombola ainda não foi plenamente atendido nas suas principais reivindicações: o fim das ameaças ou invasões aos seus territórios; o reconhecimento do direito à propriedade, conforme estabelecido pela Constituição Federal; e a implementação de políticas públicas – para suprir a escassez de recursos, meios técnicos e infraestrutura (TELLES, 2003, p. 83).

Essas conexões – historiografia acadêmica e movimentos sociais – sobre os quilombos e os quilombolas no Brasil estiveram presentes nos debates dos projetos e propostas que, em 2003, se transformaram em letra da Lei n.º 10.639 como estão sendo importantes – dez anos depois – para a implementação dela.

Nessa perspectiva, ainda em novembro de 2010, realizou-se, em Brasília, o 1.º Seminário Nacional de Educação Quilombola, cujo objetivo foi construir os alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola e subsidiar o Conselho Nacional de Educação na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Portanto, em 14 de dezembro de 2010, foi publicada a Resolução n.º 7 do Conselho Nacional de Educação/Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que, ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, incluiu as especificidades da Educação Escolar Quilombola:

Art. 39 – A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

Então, ante as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e o atendimento às Resoluções n.º 07/2010 e n.º 04/2010 do CNE/CEB – esta última institui as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica –, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu uma comissão

responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Portanto, as diretrizes, aprovadas em junho de 2012 e homologadas pelo então ministro da Educação em novembro do mesmo ano, têm a função de orientar os sistemas de ensino para que eles implementem a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos sociais.

Entretanto, a Resolução n.º 4/2010, do CNE/CEB, que institui as diretrizes gerais para a educação básica, faz menção, na seção VII, especificamente à Educação Escolar Quilombola e, finalmente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

De acordo com o documento citado, a categoria Educação Escolar Quilombola destina-se tanto à educação formal oferecida em escolas localizadas em territórios quilombolas, como aquela ofertada em escolas que atendem alunos oriundos deles. As escolas situadas nos limites do território quilombola são classificadas pela referida legislação como escolas quilombolas.

Por isso, o ensino nas escolas localizadas em comunidades quilombolas, ou que atendam alunos oriundos destas, deve ser alimentado e fundamentado pelos seguintes eixos: a) memória coletiva; b) línguas remanescentes; c) marcos civilizatórios; d) práticas culturais; e) tecnologias e formas de produção do trabalho; f) acervos e repertórios orais; g) festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Dentro desse contexto, percebemos a importância de as escolas inseridas nas comunidades quilombolas possuírem um currículo efetivamente quilombola. Acreditando nisso, compreendemos que, na escola quilombola, o currículo deve, de fato, estar voltado para a diversidade e consiga trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar. Assim, o currículo escolar quilombola deve ser construído com a comunidade, conforme preconiza a Lei n.º 10.639/03 e o Plano Nacional da Educação para as Relações Étnico-raciais (2008).

Para que tal realidade se concretize efetivamente, a escola deve constituir-se como um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura e a luta pelo direito à terra e ao território. Diante disso, observamos que a educação quilombola deve ter como referência os valores culturais, sociais, históricos e econômicos dessas

comunidades e, com isso, valorizar as suas especificidades e incluí-las no espaço escolar. Aliás, a negação da própria identidade é a principal questão de que todo esse racismo introduzido na nossa sociedade fez/faz com que crianças, adolescentes e jovens negros crescessem sem entender direito quem eram e aceitassem sua identidade, sua cor:

A identidade quilombola traz ao longo de sua história uma dimensão de resistência. Por esse processo de resistência entendo que não seja apenas o elemento histórico da fuga das fazendas, uma vez que muitos quilombos não trazem esse elemento como constituinte de seu processo de formação. Por resistência se entende os processos empreendidos por esses grupos para manterem-se ao longo de sua história como sujeitos que se constituem enquanto grupo etnicamente diferenciado, com seus aspectos identitários específicos, com seu modo próprio de viver (SOUZA, 2008, p. 9).

Identidade e diversidade são dimensões que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras, se não de forma central, de maneira persistente.

É nesse contexto, conforme temos insistido, que se insere o debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos, que alcançaram, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o *status* de grupo formador da sociedade brasileira.

O Brasil escravocrata negava aos negros a prática da educação formal e a presença dos escravizados na escola era considerada uma ameaça à estabilidade social da época. Pode-se entender, assim, que a exclusão negra do espaço escolar era entendida tanto como garantia de 'ordem social', como já mencionado, quanto pela ameaça de influência negativa que os escravizados poderiam exercer nesses espaços (FONSECA, 2001, p. 7).

Pelo exposto, compreendemos que o currículo se situa para além de um documento que indica as disciplinas e conteúdos curriculares, ou seja, mais que isso ele representa um documento de identidade, já que reflete as determinações de um grupo social e político. A questão central do currículo remete a conhecimentos que devem ser ensinados. Logo, o currículo é sempre resultado de uma seleção. As teorias do currículo, ligadas às teorias pedagógicas, devem ser capazes de justificar, mediante a seleção dos conteúdos, o porquê de determinados conhecimentos em detrimento de outros (SILVA, 2010).

O currículo é o eixo ideológico que determina a instituição escolar e rege o projeto político pedagógico e que, sobretudo, está ligada direta ou indiretamente a formação dos sujeitos (JESUS, 2008).

Com base nesses aspectos aqui apresentados sobre a temática em questão, é feita uma abordagem sobre o currículo, pois é necessário que, além do que está claro na lei, as escolas e os órgãos de educação responsáveis, como as secretarias de educação, construam um currículo escolar que, de fato, respeite essa demanda da sociedade: compreender como estão organizadas as escolas quilombolas, como estão inseridas em seus territórios e que práticas culturais são estabelecidas nesse espaço.

Nessa conjuntura, faz-se necessário pensar e construir um currículo para a Educação Escolar Quilombola que contemple a diversidade social, histórica, cultural e política desses sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no art. 34, que diz respeito à construção do currículo, nos incisos 1 e 2, assim discorrem:

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p. 13).

Desse modo, entendemos que o currículo da Educação Escolar Quilombola deve ser idealizado de forma democrática, considerando as práticas educacionais voltadas à diversidade, ao resgate histórico e cultural ligadas diretamente à vivência dos sujeitos e ao respeito as suas tradições. O art. 35 define que todas as etapas e modalidades da educação básica deverão:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei n.º 9.394/96, na redação dada pela Lei n.º 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP n.º 1/2004; III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana; IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a: a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não; b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas (BRASIL, 2012, p. 13-14).

Assim, as noções básicas que fundamentam o texto do CNE dizem respeito à igualdade básica dos sujeitos de direitos e ao reconhecimento dos diferentes grupos étnico-raciais. A nova legislação associa nação democrática com o reconhecimento de uma sociedade multicultural e pluriétnica, com o objetivo de educar na pluralidade para a interculturalidade e a valorização das identidades:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 19).

Está claro que o objetivo das novas diretrizes, que se expressa na inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica (reforçado, como aqui já discutido, pela letra da Lei n.º 10.639/3)<sup>3</sup>, mobiliza discussões e possibilidades de ações pedagógicas que não são novidades para a grande maioria dos docentes, ou seja, o currículo e a formação docente.

Nesse sentido, ainda segundo Moore (2007), contar a história da África é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do Ocidente Europeu e da nação brasileira. Tal desconstrução, ainda segundo este autor, pode gerar confusões e até uma reação conservadora, pois se trata de um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma “rejeição ontológica do outro” (MORE, 2007, p. 12).

Isso fica evidente no conteúdo proposto sobre o estudo das tecnologias africanas e o conhecimento científico, pois falar de contribuição científica e filosófica para o ocidente ou de tecnologias como a mineração é, de fato, desconstruir, por exemplo, as bases epistemológicas do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil. Exemplo dessa realidade pode ser lembrada com base nos estudos de Costa e Silva (2007), que enfatiza quanto, na época da mineração na América portuguesa, os conhecimentos milenares dos africanos das técnicas de metalurgia, fundição de metais e extração de minérios no subsolo seriam de fundamental importância para a prospecção e forja de metais. Ressalta, ainda, que, até a revolução

---

<sup>3</sup> Como é sabido, em 2008, foi aprovada a Lei n.º 11.645, que “complementa” a Lei n.º 10.639, com ênfase a abordagens que igualmente contemplem a história indígena. Contudo, em razão dos interesses específicos deste trabalho, optamos por dar mais ênfase à lei de 2003.

industrial, os europeus não dominavam com tanta propriedade as técnicas da metalurgia, como algumas sociedades africanas faziam milhares de anos.

Embora seja “[...] um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, [s.p.]), o currículo diálogo com os saberes produzidos fora e dentro dos contextos escolares dá um novo significado às práticas pedagógicas.

Nas palavras de Siss (2010), a educação escolarizada, como importante mecanismo formador de sujeitos sociais, e o papel que os professores desempenham nesse processo e as qualidades e adequação da formação desses professores para exercerem suas práticas sociais e pedagógicas no âmbito de sociedades multiculturais ou interculturais têm-se constituído, ao longo dos anos, como uma das principais preocupações dos afro-brasileiros. Contemporaneamente, os diversos congressos, seminários, debates, encontros e conferências sobre educação, multiculturalidade e formação de professores, realizados diretamente por afro-brasileiro-brasileiros ou por eles influenciados atestam a importância crescente que esses estudos adquiriram tanto na academia quanto fora dela.

O autor ainda afirma que, não obstante essa importância crescente conferida a essa área de estudos, o significado e a importância do multiculturalismo, seja percebido de forma reducionista como abordagem curricular, seja compreendido na sua forma mais ampla, isto é, na condição de movimento político capaz de promover ou obstaculizar os processos de construção da cidadania dos grupos culturais, não devem ser percebidos de forma unívoca, visto que eles podem ser concebidos de formas múltiplas.

Sacristán (1995) nos alerta que, sob a perspectiva do multiculturalismo, se podem abrigar diferentes correntes teóricas que, muitas vezes, conflitam entre si. Algumas dessas correntes reduzem a ideia da diversidade ao consenso social por meio da homogeneização cultural; outras correntes apropriam-se do multiculturalismo para mascarar as relações sociorraciais sob a ótica do relativismo, ao postular que qualquer perspectiva cultural é válida; outras ainda o utilizam apenas para apresentar visões de plurais de sociedades sem entrar nas consequências dessa realidade para os grupos culturalmente dominados.

Nessa perspectiva, Munanga (2000) igualmente nos lembra que o multiculturalismo pode operar como “uma faca de dois gumes”. Lembra-nos esse autor

que, em nome do respeito às diversidades cultural ou étnica, foram promovidas, em países europeus, novas formas de discriminação e de subalternização racial, étnica e cultural. Em suas palavras:

Em nome dessas diferenças, inclusive é por isso que eu acho que o multiculturalismo é uma faca de dois gumes, porque em função do multiculturalismo, a partir do multiculturalismo, o apartheid se reforçou, porque segregacionismo já existia na África do Sul durante a colonização inglesa, mas a partir de 48 se inova aqui para preservar os interesses dos boers, e simplesmente a questão cultural de cada um vai se desenvolver, separar, cultivando seu Deus e sua identidade. [...] porque é em função disso que os europeus dizem: bom, se os outros, árabes e negros querem preservar sua identidade, temos o direito de preservar a nossa também, nós não somos obrigados a viver junto com eles (MUNANGA, 2000, p. 28)<sup>4</sup>.

Outro aspecto importante a ser lembrado é que o multiculturalismo surgiu, em princípio, nesses contextos sociais fora do campo educacional, pois antes se expressava nas artes, nos movimentos sociais, em políticas, implicando o reconhecimento da diferença, o direito à diferença, questionando o tipo de tratamento dado às identidades minoritárias. No campo da educação, impõe-se pelo poder e influência que possuíam devido ao fato de, há muito anos, reivindicar o cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, relativos às constituições de todos os países democráticos, conforme nos mostram Gonçalves e Silva (2003).

Para isso, é fundamental que a organização do currículo da Educação Escolar Quilombola relacione práticas político-pedagógicas, conforme enfatiza o art. 38, §§ I e II, que visam:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização; II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 14).

Em outra publicação do MEC “Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03”, que reúne uma coletânea de artigos de diversos estudiosos das questões que envolvem relações raciais e educação e têm por objetivo “[...] planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as

---

<sup>4</sup> Para uma abordagem análoga, conferir também Stoer e Cortesão (2001).

comunidades indígenas, a população afrodescendente dos meios urbano e rural [...]” (BRASIL, 2005, p. 7), afirma-se, em nome do Estado brasileiro, que:

[...] a História da espécie humana se confunde com a própria História da África, onde se originaram, também, as primeiras civilizações do mundo [...] (Ibid, p. 136). [...] o novo empreendimento docente preconizado na Lei 10.639/03 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos, sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada (Ibid, p. 158). Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África e a transformassem no maior reservatório de mão-de-obra escrava jamais imaginado pelos seres humanos, estava a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores (Ibid, p. 171).

No entanto, entendemos que esses elementos oficiais certificam que a Educação Escolar Quilombola tem suas especificidades pedagógicas, por isso o currículo não pode ser enquadrado em uma educação convencional e excludente, baseado no modelo eurocêntrico, que silencia as singularidades dos remanescentes quilombolas.

E, para que esse currículo seja produzido, sua construção deve partir dos documentos oficiais que foram elaborados por intermédio das ideias e da luta dos pensadores e defensores da Educação Escolar Quilombola, que também apresentaram mudanças significativas nas práticas educativas.

A Educação Escolar Quilombola procura pôr em prática um modelo educacional que leva em conta e legitima a história e cultura local, o modo de vida e as reivindicações políticas, por meio das suas práticas educativas, trazendo uma relação “[...] entre o conhecimento ancestral de matriz africana, a formação da identidade quilombola e as relações de poder, estando vinculada ainda a uma noção de democratização e transformação da sociedade” (SOUZA, 2015, p. 49).

Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia multicultural e crítica requer tanto a superação de padrões epistemológico-hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica dos movimentos sociais. Gomes (2009), descrevendo a crescente influência da intelectualidade negra brasileira neste debate, principalmente em educação, afirma:

[...] eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mais de um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências (GOMES, 2009, p. 421).

O que podemos verificar é a possibilidade de uma disputa que está aberta, sem prazos nem elaborações consolidadas, mas que, com as iniciativas do Estado brasileiro e dos movimentos sociais, inserem na agenda das políticas públicas uma nova possibilidade:

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (BRASIL, 2007, p. 25).

Esse trecho foi escrito por Nilma Lino Gomes para os cadernos de orientação curricular do MEC, denominado “Indagações sobre o Currículo”, no volume *Diversidade e Currículo*. A mesma autora (GOMES, 2009) salienta que a ressignificação da ideia de raça nos debates brasileiros vai ao encontro às elaborações de Quijano (2005), ou seja, raça como expressão da experiência de dominação colonial que fundamentou uma racionalidade específica e o eurocentrismo.

Enfim, o que estamos refletindo diz respeito, dependendo das ações políticas dos sujeitos envolvidos, ao estabelecimento de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, possibilitando algo novo e evidenciando a desobediência epistêmica no contexto educacional brasileiro. Abre-se, assim, uma disputa epistemológica como essa que o MEC declara:

[...] podemos dizer que há, também, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo. Essa forma de interpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior. Ao mesmo tempo, existem focos de resistência que sempre lutaram contra a hegemonia de certos conteúdos escolares previamente selecionados e o apogeu da ciência moderna na escola brasileira. Estes já conseguiram algumas vitórias satisfatórias. Tal processo vem ocorrendo, sobretudo, nas propostas mais progressistas de educação escolar tais como: educação do campo, educação indígena, educação e diversidade étnicoracial, educação inclusiva, educação ambiental e EJA. Estas propostas e projetos têm se realizado - não sem conflitos - em algumas escolas públicas e em propostas pedagógicas da educação básica. [...] Nessa perspectiva, os movimentos sociais conquanto sujeitos políticos podem ser vistos como produtores de saber (BRASIL, 2007, p. 31).

Nilma Lino Gomes (2003), em artigo publicado quatro meses após a sanção da Lei n.º 10.639/03, propõe uma reflexão semelhante quando discute sobre as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação docente. Suas afirmações baseiam-se nos diversos relatos de pessoas

negras que descrevem o lugar que seus professores ocupavam em suas experiências escolares, por exemplo, na afirmação positiva de uma identidade negra ou no reforço dos estereótipos e da discriminação racial no espaço escolar e nas interações pedagógicas em sala de aula.

Nessa pesquisa, a autora aponta possibilidades, por meio da estética negra, de a escola e os professores criarem situações positivas de aprendizagem mediante a própria diferença negra, sendo os salões étnicos um possível aliado nessa tarefa educativa.

Gomes, portanto, identifica a importância da Lei n.º 10.639/03 como um dispositivo legal que pode contribuir para que escolas e professores construam estratégias didáticas com outros espaços não escolares, possibilitando inclusive enfrentar os desafios da formação docente, já que a lei inclui um novo olhar sobre a diferença e a identidade étnica, ausente por longos anos na formação profissional dos docentes.

Em suma, uma das principais questões a serem apresentadas (e superadas) mais de 15 anos após a aprovação da lei é esta: A escola brasileira permite a realização de potências transformadoras e o reconhecimento da multiculturalidade no seu interior?

Portanto, é necessário discutirmos a importância de repensar o papel da escola como agente transformador na formação da cidadania, com respeito às diversas matrizes culturais, por meio das quais se constrói a identidade brasileira, evidenciando a Educação Escolar Quilombola como uma política pública afirmativa, balizada pelos referenciais da ancestralidade quilombola, na construção de um currículo embasado no respeito e reconhecimento dos saberes tradicionais quilombolas.

Nesse sentido, a proposta pedagógica quilombola apresenta-se como uma construção dialógica ante os anseios e interesses das comunidades quilombolas. McLaren (1997) defende que uma proposta curricular se faz por meio da afirmação das vozes dos oprimidos e dos marginalizados e que, ao focalizar superficialmente a diversidade, é possível reforçar o discurso dos privilegiados. Rocha e Trindade (2006, p. 54) fazem uma reflexão análoga acerca da importância de um referencial curricular incorporar.

[...] alguns elementos constitutivos da cosmovisão africana, em grande parte desconhecida do campo educacional brasileiro compareçam como base, a exemplo da ancestralidade, circularidade, solidariedade, integração,

coletividade, etc. Em outras palavras, desejamos inspirar as educadoras e os educadores à efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica de construção dos conhecimentos (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 54).

Sacristán (2000) afirma que a escola tem sido um mecanismo de normalização. O multiculturalismo na escola nada mais é do que a inclusão de todos à educação, procurando atender aos interesses de todos, independentemente de etnias, deficiências ou diferentes grupos minoritários, geralmente excluídos e marginalizados. Na sua concepção, o currículo educacional deve atender a todas essas diversidades, pois a sociedade não é homogênea. Para tanto, o currículo deve ser ampliado e abranger as necessidades dos grupos minoritários, ou seja, não se pode apenas prender a cultura dominante e geral, mas ainda reconhecer a singularidade dos indivíduos.

Ainda usando aqui as ideias do autor, a cultura transmitida pela escola confronta com outros significados prévios; por isso, deve-se pensar em um currículo extraescolar, para que os educadores mediem os educandos com uma perspectiva multicultural, a qual visa ao currículo em coordenadas mais amplas. Em trabalho anterior, o autor já havia pontuado a importância do planejamento escolar, para que não se perca a identidade das diferentes culturas, enfatizando algumas estratégias cruciais: 1) formação de professores; 2) planejamento de currículos; 3) desenvolvimento de materiais apropriados; e 4) a análise e revisão crítica das práticas vigentes. Para esta abordagem, segundo o autor, deve-se modificar muito o currículo (SACRISTÁN, 1995).

Em relação ao papel da escola, Candau (2002) enfatiza que as diversidades culturais existentes nas diferentes sociedades, tais como: os negros americanos; os emigrantes em países desenvolvidos; os emigrantes no Brasil; e as muitas distintas culturas que variam de grupos e de pessoas se fazem presentes no interior da escola. A escola, nesse sentido, não pode reproduzir a cultura dominante, ela deve considerar as vivências dos educandos e contribuir para uma pedagogia libertária.

Assim, ainda seguindo seus argumentos, o multiculturalismo tem sua maior representatividade no EUA, porque lá vivem negros, mexicanos, porto-riquenhos, chineses e uma pluralidade de raças e etnias distintas. Durante a década de 1960, houve muitas manifestações em prol da igualdade dos negros perante os brancos: eles reivindicavam direitos e participação iguais na sociedade, independentemente de raça, sexo, crenças e religião.

O multiculturalismo, enfim, apresenta-se de muitas formas, as quais não se limitam a uma única tendência. Por isso, sua abordagem educacional é muito ampla, fazendo uma reforma drástica no currículo para uma perspectiva de diversidades.

Entendendo que, no ambiente escolar, mais existe diversidade, principalmente cultural e social, compreendemos que a escola também é um espaço conveniente para trabalhar as diferenças. É essencial, portanto, trazer à consciência a necessidade de elaborar um currículo que contemple o multiculturalismo e de preparar o educador/educadora, para lidar com as diferenças no espaço educativo.

O currículo, a cultura e as diferenças, termos que se entrelaçam firmemente e simultaneamente não podem ser estudados separadamente da cultura, são duas teorias essenciais para a transmissão de uma teoria educacional dentro de uma sociedade. Por isso, dentro de um currículo escolar, é necessária a transmissão das diversas formas culturais expressas dentro de uma sociedade, possibilitando ao educando compreender e identificar, dentro do espaço escolar, o universo no qual ela esteja ou estará inserida dentro de uma sociedade.

De acordo com Tardif (2010, p. 149), a complexidade de ser professor não está somente em ser professor, e sim ser profissional-pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência e, por meio dessa trajetória, se constituirão. O autor afirma que o docente é aquele que “[...] deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiando necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade”.

As instituições educacionais, em sua maioria, comportam profissionais e estruturas que não correspondem às demandas educativas da sociedade. Os educandos da contemporaneidade, os quais possuem culturas e realidades diferentes, necessitam de ambiente favorável que proporcione aporte suficiente para ampliar suas habilidades intelectuais e, sobretudo, de educadores com formação adequada ao atendimento às diferenças, às desigualdades sociais e culturais existentes entre os indivíduos.

O mundo globalizado, as informações chegando de modo acelerado e o avanço de novas e complexas tecnologias exigem uma nova forma de pensar e agir que, muitas vezes, requer rompimento de padrões anteriormente formados. Esses padrões, em se tratando do espaço educacional, generalizavam os docentes, não

atendendo à individualidade de cada um. Trata-se de modelos que tolhem do indivíduo a sua singularidade, tão essencial ao seu desenvolvimento e construção de sua história ante o próprio eu e o impossibilita de oferecer sua contribuição na constituição do mundo ao redor.

A educação, por conseguinte, é um fenômeno social inseparável da constituição dos sujeitos e da sociedade, integrante da vida social, econômica, política, cultural. Nesse enfoque, trata-se, pois, de um processo global interligado à prática social, compreendendo processos formativos que ocorrem numa variedade de constituições e atividades, nas quais os sujeitos estão envolvidos de modo imprescindível e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente.

Tardif (2010) afirma que os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho: os seres humanos, os quais têm a forte característica de existirem como indivíduos, apesar de pertencerem ao coletivo, a grupos sociais diversos. Esse autor atenta à prática profissional do docente:

[...] Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução em médio prazo no contexto da sala de aula (TARDIF, 2010, p. 267).

Nesse sentido, procurar meios de combater as discriminações e preconceitos faz parte do trabalho do educador/educadora, o qual, provido de conhecimento cultural, social, econômico, político, bem como observar a diversidade étnico-cultural existente em nossa sociedade, poderá atenuar ou erradicar talvez esse imenso problema presente na sociedade atual. Quando se pensa em uma educação de qualidade, pensa-se logo em uma educação inclusiva, construída com base em um currículo multicultural, ético e moral, respeitando as diferenças e reconhecendo a existência da homogeneidade.

Perceber os alunos como indivíduos, independentemente de quais sejam os níveis e modalidades de ensino, exige dos profissionais do ensino uma reflexão sobre suas práticas educativas, conforme buscamos mostrar neste capítulo, amparados por nossa filiação intelectual em relação aos autores e autoras aqui discutidos, além da necessidade premente da construção de um currículo que, dando ênfase ao multiculturalismo e as diferentes contribuições dos diferentes grupos que formaram e

habitaram o Brasil, em nosso caso, com ênfase nos grupos quilombolas, possa construir uma educação e uma escola mais inclusivas e democráticas.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa é um caminho para chegar à ciência, ao conhecimento, e, para que um estudo se concretize, utilizam-se diferentes instrumentos para alcançar uma resposta clara. Gil (2011) conceitua pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos. A pesquisa é desenvolvida mediante os conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Esta pesquisa, cujo tema é Educação quilombola: um olhar sobre as práticas pedagógicas na Escola “Orci Batalha”, é uma pesquisa qualitativa, que se desenvolve por meio de um estudo de caso, conforme aparece no próprio título deste trabalho. Assim, o lócus desta pesquisa é uma comunidade quilombola do município de Presidente Kennedy-ES, o que justifica a necessidade de acompanhar as ações voltadas para as práticas pedagógicas da Educação Escolar Quilombola.

A pesquisa científica, como prática em constante transformação, é resultante de um contexto dinâmico de produção e reprodução de conhecimentos que se alternam, transformam a realidade e se transformam, contribuindo para a dinâmica das ciências, à medida que estas se ramificam e requerem processos mais complexos para o estudo de seus objetos. Assim como a ciência, as práticas de pesquisa são determinadas tanto pelo contexto social e histórico quanto pelas referências teóricas que orientam conceitos e pressupostos científicos. Isso porque, como produtos da vida social, as ciências seguem a evolução dessa vida em constante renovação (BUFREM, 2013).

As pesquisas científicas desenvolvem-se segundo o empirismo lógico (ainda que bastante variável de campo científico para campo científico) (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999), cujas características se referem à objetividade, experimentação, validade (LAVILLE; DIONNE, 1999), sendo contingente, verificável, falível e aproximadamente exato (LAKATOS; MARCONI, 2004). Desse modo, “[...] a crença de que o conhecimento científico é seguro, válido e confiável está sustentada na sua justificabilidade” (KÖCHE, 2005, p. 32).

Concordamos também com a opinião de Lüdke e André (1986, p. 18) de que a pesquisa qualitativa é

[...] aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa contextualizada. Responde a questões muito particulares e, sendo assim, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, explora um universo de significações, motivos, crenças e atitudes que se relacionam [sic] a um espaço mais íntimo de relações.

Com a delimitação do tema, foi necessário proceder a uma pesquisa bibliográfica para fundamentar o assunto. Segundo afirma Vergara (2005, p. 47-48): “A pesquisa bibliográfica é o estado sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”.

De início, foi realizada a pesquisa bibliográfica e depois foi feita uma pesquisa qualitativa para responder à problemática da pesquisa e obter as informações que objetivam este trabalho. De acordo com Minayo (2002, p. 21-22),

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como é sabido, o estudo de caso é uma estratégia de investigação qualitativa no âmbito das ciências humanas e sociais e tem por finalidade não somente realizar diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social, mas também compreender como determinadas realidades se manifestam, bem como identificar os condicionantes que as geram.

De acordo com Richardson (1999), os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais. As técnicas qualitativas focam a experiência das pessoas e o respectivo significado em relação a eventos, processos e estruturas inseridos em cenários sociais (SKINNER; TAGG; HOLLOWAY, 2000).

O enfoque qualitativo caracteriza-se pelo fato de o pesquisador ser o instrumento-chave e o ambiente ser considerado fonte direta dos dados e não requerer o uso de técnicas e métodos estatísticos (GODOY, 1995). Também possui caráter descritivo, cujo foco não consiste na abordagem, e sim no processo e seu

significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (SILVA; MENEZES, 2005).

Assim, o resultado de uma pesquisa qualitativa compreende o entendimento mais profundo de uma realidade (MALHOTRA; ROCHA; LAUDISIO, 2005), com o objetivo de desenvolver teorias empiricamente fundamentadas (FLICK, 2009). Desse modo, o pesquisador qualitativo procura assegurar ao leitor que o propósito da investigação não é alcançar a generalização, mas fornecer exemplos situacionais à experiência do leitor (STAKE, 2011).

Existem diferentes tipos de entrevistas que variam de acordo com o propósito do entrevistador, entre as quais, Lakatos e Marconi (2007) destacam: a) padronizada ou estruturada, que se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas; portanto, o entrevistador segue um roteiro estabelecido previamente e as perguntas feitas são predeterminadas; b) despadronizada ou não estruturada: o entrevistado tem liberdade para desenvolver a situação em qualquer direção que considere adequada; é uma forma de poder explorar amplamente as questões, e as perguntas são abertas, às quais podemos responder dentro de uma conversa informal; c) painel, consiste na repetição de perguntas de tempo em tempo às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos; as perguntas devem ser formuladas de maneira diversa, para que o entrevistado não distorça as repostas com repetições.

De acordo com Gil (2011) e Lakatos (2007, p. 92), as entrevistas podem ser assim estruturadas: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. O tipo de entrevista informal é o menos estruturado e só se distingue da simples conversa porque tem por objetivo básico coletar dados. É recomendado nos estudos exploratórios que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador ou oferecer uma visão aproximativa do problema pesquisado.

A entrevista focalizada enfoca um tema específico, sendo permitido ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas com o esforço do entrevistador, para retomar o mesmo foco quando ele começa a se desviar. É empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. Também é utilizada com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente, entre outros.

Ainda segundo Gil (2011), o tipo de entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que reporta às pautas assinaladas.

A entrevista estruturada, ou formalizada, desenvolve-se mediante uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados que geralmente são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, esse tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

Pelo exposto, para contemplar os objetivos propostos, foram utilizadas como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas, no intuito de conhecer as experiências vivenciadas pelos sujeitos entrevistados, ao trabalharem a educação quilombola, e a maneira pela qual as práticas pedagógicas possibilitam (ou não) uma valorização da cultura quilombola, considerando a importância crucial da preservação e valorização dessas identidades. As entrevistas semiestruturadas serão utilizadas no intuito de atingir os objetivos e permitir aos entrevistados liberdade para falar sobre o tema.

As entrevistas (semiestruturadas) que produziram o material empírico de nossa análise foram realizadas na escola localizada na comunidade quilombola de Presidente Kennedy-ES, na qual são atendidos alunos da educação infantil (pré-escola), ensino fundamental anos iniciais e educação de jovens e adultos primeiro segmento (EJA), tendo por sujeitos participantes os professores. Foi realizada uma entrevista por meio de perguntas abertas (APÊNDICE A) com cada um dos oito professores das turmas da pré-escola, do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental da EMEIEF “Orci Batalha”.

Para tanto, a entrevista foi individual e específica para o público-alvo envolvido, com algumas questões relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula sobre ser quilombola e identidade e posteriormente ser usada para analisar os dados e traçar o perfil dos voluntários investigados. Os resultados foram observados por meio da análise do conteúdo.

A coleta de dados foi realizada com base em perguntas que apresentam variáveis distintas, cujas análises são geralmente apresentadas em tabelas e gráficos (FACHIN, 2003). Nesse tipo de pesquisa, a representação dos dados ocorre por meio

de técnicas quânticas de análise, cujo tratamento objetivo dos resultados dinamiza o processo de relação entre variáveis (LAKATOS; MARCONI, 2011).

A entrevista é semiestruturada e conta um roteiro de 17 perguntas abertas. Além das anteriormente mencionadas perguntas abertas, parte da entrevista possui perguntas fechadas que objetivam nos dar elementos para coletar dados dos docentes como formação continuada, inserção na comunidade quilombola, nível de formação (graduação e pós-graduação), tempo em que atua no magistério, entre outros dados. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam fruto a novas hipóteses surgidas das respostas dos informantes.

Devido aos tempos de isolamento social que estamos vivendo em decorrência da pandemia da covid-19<sup>5</sup>, havíamos pensado, a princípio, na realização das entrevistas de forma remota (por meio de plataformas de videoconferência). Contudo, no momento da realização das entrevistas, as escolas já haviam voltado a funcionar com as aulas presenciais, quando já havia diminuído o número de mortes e casos no Espírito Santo. No caso específico do município de Presidente Kennedy-ES, ele estava em curva epidêmica em declive e com a população escolar de professores e coordenadores pedagógicos já devidamente vacinados. Desse modo, sentimos segurança em realizar as entrevistas com os professores da EMEIEF “Orci Batalha” de forma presencial, observando obviamente todos os protocolos sanitários, como o distanciamento, o uso de máscaras e a constante higienização. Assim, após a realização delas, transcrevemos suas gravações, configurando-se esse conteúdo a base do material empírico deste trabalho.

Sabemos que é obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país, e, nesse segmento, abre-se um precedente importante para o aprendizado quilombola, assim como as vivências e fazeres dos

---

<sup>5</sup> A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, realidade que provocou um cenário pandêmico. A doença tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés, podendo em suas manifestações mais graves evoluir para quadros de crise agudas respiratórias. Até o momento da elaboração dessa nota, dia 31 de outubro de 2021, o Brasil registrara 21 milhões e 800 mil casos confirmados, 608 mil óbitos, em números considerados subnotificados. Informações extraídas do site do Ministério da Saúde, da Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e da Organização Mundial da saúde (OMS).

remanescentes de quilombos contemporâneos devem ser respeitados como um saber essencial para o desenvolvimento de uma nova estrutura de educação no Brasil – essencial para que o país se reconheça como afrodescendente em sua concepção humana e cultural.

Em se tratando das limitações da técnica, Gil (2011) destaca que as principais são estas: a falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas que lhe são feitas; a inadequada compreensão do significado das perguntas; o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes; inabilidade, ou mesmo incapacidade, do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos; a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado; e a influência de opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.

Sabemos que os procedimentos técnicos permitem o delineamento da investigação empírica, sendo divididos em dois grupos, quais sejam: “[...] aqueles que se valem de fontes de papel e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas” (GIL, 2002, p. 43). Integra o primeiro grupo a pesquisa bibliográfica e documental e, por sua vez, o segundo grupo é composto por pesquisa experimental, *ex-post-facto*, *survey*, estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante (GIL, 2002).

Além disso, como é sabido, a pesquisa bibliográfica e a documental utilizam-se de dados existentes. Todavia, a diferença entre elas consiste no fato de a primeira utilizar-se de dados que já receberam tratamento analítico, ou seja, é baseada em material (artigos científicos e livros) já publicado (GIL, 2010). Para Fonseca (2002, p. 32), “[...] a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”.

Nesse sentido, conforme já discutido, especialmente em nosso capítulo 2, esta dissertação igualmente se valeu de pesquisa documental para caracterizar a educação quilombola, bem como lançar luz sobre suas diretrizes e desafios, sendo nossa base de análise os diversos documentos oficiais oriundos do Ministério da Educação que visam normatizar, padronizar e garantir, pelo menos em âmbito legal, as bases desse tipo de oferta de educação formal, sobremaneira, com base na Lei n.º 10.639/2003.

Assim, no capítulo 4, buscamos uma aproximação com local da pesquisa, detalhando, com base nos dados e imagens da pesquisa de campo, a Escola

Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha”. Ele contextualiza o espaço onde a pesquisa se realiza. Procuramos criar condições para a descrição mais rica possível da Comunidade Quilombola de Cacimbinha no município de Presidente Kennedy-ES. Assim, proceder a uma descrição pormenorizada permite grande aproximação, ao apresentar a escola quilombola que nele funciona.

Também abordaremos, neste capítulo, de forma sucinta, o histórico da escola. Nessa ocasião, faremos contato à Secretaria Municipal de Educação do município com o encaminhamento de um ofício solicitando permissão para a pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas no intuito de atingir os objetivos e permitir aos entrevistados liberdade para falar sobre o tema. Elas foram realizadas após a aprovação do Comitê de Ética. O referencial teórico foi inicialmente conceituado por meio de um levantamento bibliográfico, no qual foram efetivadas pesquisas no Google acadêmico e nos periódicos científicos e utilizados livros e alguns materiais indicados pelo professor orientador da pesquisa.

As pesquisas foram realizadas em documentos com o idioma português, após foram feitas visitas às escolas para a explanação da minha pesquisa e posteriormente a realização das entrevistas, cujas perguntas aos professores e as respectivas respostas foram anotadas e algumas gravadas. Essa produção trouxe opiniões particulares que se somaram à problemática da pesquisa, permitindo abranger a totalidade da situação-problema do estudo, apontando as experiências evidenciadas pelos docentes da escola quilombola que contribuem para a noção de pertencimento dos alunos e observando a política educacional na escola quilombola e a forma que eles trabalham a sua prática docente.

Assim, foi feita entrevista aos professores da escola quilombola de Presidente Kennedy-ES para coletar os dados com a aplicação de um roteiro semiestruturado contendo questões abertas e fechadas, no intuito de conhecer a realidade cultural e as tradições dos remanescentes quilombolas, bem como os projetos e atividades desenvolvidas na escola, para que o aluno se sinta parte da comunidade em que está inserido.

## **4 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PRESIDENTE KENNEDY-ES: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM SALA DE AULA**

Neste capítulo, apresentamos a comunidade Quilombola de Cacimbinha, no município de Presidente Kennedy-ES, e uma breve caracterização da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha” e descrevemos os dados coletados desta pesquisa na visão dos docentes sobre a educação quilombola.

É importante destacar que a escolha da comunidade teve que ver com o fato de ser uma comunidade quilombola, portanto uma comunidade de uma população negra rural, e de ter proximidade geográfica com o ambiente residencial da pesquisadora.

Além do mais, a escolha da escola especificamente teve que ver com o campo profissional da pesquisadora, a qual é professora contratada na referida escola na modalidade educação de jovens e adultos, quando, diante as múltiplas experiências vivenciadas, se interessou em estudar sobre a educação quilombola.

### **4.1 CARACTERIZANDO PRESIDENTE KENNEDY-ES**

O município de Presidente Kennedy-ES está localizado no litoral do Espírito Santo, na Região Sudeste do Brasil. Apresenta paisagens recortadas por serras e morros, e os descendentes dos primeiros colonizadores abrigam principalmente a faixa litorânea. O Espírito Santo possui extensão territorial de 46.098,571km<sup>2</sup>, divididos em 78 municípios, entre os quais Presidente Kennedy-ES, conforme se observa no mapa a seguir:

Figura 1– Mapa do Espírito Santo: localização do município Presidente Kennedy-ES

## COMO FICOU A NOVA DIVISÃO DO ESTADO

Confira as novas microregiões administrativas



Fonte: Secretaria Estadual de Economia e Planejamento

AGazeta - Ed. de Arte - Gilson

Fonte: Google, 2021.

A região, hoje atual Presidente Kennedy-ES, foi habitada pelos povos indígenas botocudos e puris e, a partir de 1581, com a chegada do padre jesuíta José de Anchieta, teve uma ocupação mais significativa. Entre 1694 e 1759, foi construída por índios escravizados a Igreja Nossa Senhora das Neves, que se configura como o principal patrimônio histórico de Presidente Kennedy-ES, hoje tombada pelo Conselho Estadual de Cultura e denominada Santuário das Neves. Em meados de 1702, essa região foi legalizada como Fazenda Muribeca, a qual foi concebida pelos jesuítas para a criação de gado. Essa fazenda abrangia o sul do Espírito Santo e norte do estado do Rio de Janeiro e era considerada um importante elemento de interação da fronteira Espírito Santo–Rio de Janeiro.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a Fazenda Muribeca foi arrendada, entrando em decadência, por priorizar a mão de obra escrava. Em 1963, o município foi desmembrado de Itapemirim por meio da Lei Estadual n.º 1.918, que entrou em vigor em 4 de abril de 1964, recebendo esse nome em homenagem a John F. Kennedy, presidente americano morto em 1964.

Em 2000, a exploração petrolífera foi um marco histórico para a cidade, tornando a cidade como uma das mais promissoras do Espírito Santo, na possibilidade de desenvolvimento de atividades econômicas. Atualmente a cidade tem um grande potencial de investimento, enfrentando alguns desafios, como a necessidade de tornar a cidade um polo industrial e turístico. As comunidades em estudo estão localizadas no município de Presidente Kennedy-ES, e a cidade atualmente tem uma estimativa de 11.574 habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na década de 1970, o respeito à diversidade cultural entrou em pauta, e os movimentos sociais compostos pelos grupos subalternizados, estruturados nas organizações não governamentais, grupos políticos, começaram a ganhar voz, ao levarem para a Assembleia Nacional reivindicações dos invisíveis até outrora, passando a ter reconhecimento estadual e abrindo possibilidades no âmbito social e civil. Tal realidade igualmente iria impactar o município aqui estudado, em razão de abrigar comunidades remanescentes de quilombos. Um marco importante nesse sentido fora, nos anos de 1980, a criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, conhecido MNU, em prol dos direitos dos negros. A imprensa alternativa, jornais, boletins e cartazes relatavam palavras em favor da ordem e denunciavam os maus-tratos e morte de negros.

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Portanto, esse período marca a presença de novos atores sociais buscando novas formas de inserção na sociedade, em que o respeito às diversidades étnicas se destacava, a universalização de políticas sociais e de combate à pobreza, em que se pronunciava uma pauta com propostas mais específicas ao povo negro, seja na saúde, educação, segurança pública, acesso à terra, mercado de trabalho e promoção da cultura. Esses movimentos foram o estopim para as conquistas de políticas públicas já citadas anteriormente, visando a políticas de ação afirmativas, no intuito de superar as desigualdades raciais. Políticas afirmativas

[...] refere[m]-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (OLIVEN, 2007, p. 30).

Em meio a essa realidade, outro acontecimento que impacta diretamente o município é que, no correr dos anos 2000, a exploração petrolífera foi um marco histórico para a cidade, tornando a cidade como uma das mais promissoras do Espírito Santo, na possibilidade de desenvolvimento de atividades econômicas. Atualmente a cidade tem um grande potencial de investimento, enfrentando alguns desafios, como a necessidade de tornar a cidade um polo industrial e turístico. A escola objeto deste estudo está localizada dentro de uma comunidade quilombola, no município de Presidente Kennedy-ES, e a cidade atualmente tem uma estimativa de 11.574 habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

#### 4.2 O QUILOMBO DE CACIMBINHA E SUA HISTÓRIA

A comunidade quilombola de Presidente Kennedy-ES está passando por um processo de organização e reivindicações. Existem duas vertentes históricas sobre a origem da comunidade, no entanto a vertente mais narrada e, conseqüentemente, mais aceita é que as terras quilombolas de Presidente Kennedy-ES foram doadas a

um escravo alforriado, pelos anos de bons serviços prestados ao seu senhor. Esse escravo alforriado tinha cinco esposas que povoaram essa comunidade e outra vizinha, o que explica o grau de parentesco entre os moradores das comunidades.

Cacimbinha recebeu esse nome por causa da falta de água, que fazia com que os moradores abrissem pequenos buracos na terra, esperando que as chuvas os enchessem.

Outra versão indica a possibilidade de a comunidade ter sido originada de quilombos formados por negros, na condição de escravizados, fugidos dos engenhos de cana-de-açúcar existentes em Campos dos Goytacazes-RJ. Apesar de pouco abordado, entre as versões há registro de que se refere à Fazenda Muribeca, que, situada nas proximidades da costa, mas longe da capital Vitória, era, em princípio, o centro de todas as atividades rurais da Companhia de Jesus no Espírito Santo (BALESTRERO, 1979).

Em 1819, segundo relato feito pelo príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, descrito no livro da pesquisadora Vilma Almada (1984, p. 57-58), “[...] a fazenda de Muribeca pertencia a quatro proprietários e, apesar de possuir engenho de açúcar e gado em abundância, estava à mercê de ataques dos índios, e dos 300 escravizados ali existentes apenas 50 eram capazes para o trabalho”.

Considerada como a maior fazenda de religiosos no Espírito Santo, Muribeca foi administrada por jesuítas. Segundo o príncipe Maximiliano, lá trabalhavam cerca de 300 negros na condição de escravizados, que possivelmente teriam dado origem à comunidade quilombola de Cacimbinha. De acordo com esse príncipe, em Muribeca, entre esses 300 escravizados negros, não havia mais de 50 capazes para efetuar o trabalho que era bastante árduo para eles, o qual consistia principalmente em derrubar as matas. Plantavam-se mandioca, milho, algodão e um pouco de café.

Com o passar dos anos, entretanto, tal propriedade foi especializando-se na criação de gado e na pesca. Um olhar sobre a sua produção permite observar que, se, em 1694, havia 1.639 cabeças de gado, em 1739 eram quase 2 mil cabeças em Muribeca (LEITE, 2000, p. 154).

Atualmente a comunidade é formada por 87 famílias, totalizando uma média de 242 moradores, dos quais, aproximadamente, 240 são descendentes direto de africanos trazidos ao Brasil na condição de escravizados, bem como da população crioula formada desses grupos. A infraestrutura das comunidades é bastante módica, cuja renda gira em torno do excedente da agricultura, da pecuária, dos trabalhos

diários (boias-frias, domésticas, entre outros). Essas famílias vivem da agricultura de subsistência e, em sua maioria, as pessoas trabalham como diaristas ou são pequenos proprietários de terras. Os programas sociais acrescentam a renda familiar, confirmando, assim, sua configuração fundamentalmente rural. Quanto aos serviços públicos, existem abastecimento de água encanada e serviço de coleta seletiva de lixo. Há, ainda, nessa comunidade uma escola de ensino fundamental, que se configura no objeto de nosso estudo.

Figura 2 – Dona Lucileia em sua horta orgânica



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2021.

A comunidade quilombola de Cacimbinha localiza-se na porção leste do município de Presidente Kennedy-ES, a 15 quilômetros da sede (área central) do município de Presidente Kennedy-ES, interior do sul do Espírito Santo. É uma comunidade rural, distante 2,5 quilômetros da Rodovia ES-462, no sentido Presidente Kennedy–Marataízes–Rio de Janeiro. Composta por uma população 98% negra, a comunidade foi reconhecida como quilombola, em 23 de agosto de 2005, pela Fundação Cultural Palmares.

Figura 3 – Comunidade de Cacimbinha (entrada)



Fonte: Google, 2021.

Na comunidade, existe uma associação de moradores e a cooperativa que estão em processo de organização, mas já proporcionam visibilidade a essa associação por meio dos representantes que lutam com o apoio dos moradores por melhorias sociais e civis. Um marco hoje na comunidade é a comemoração do 20 de novembro, que acontece por meio da Lei Municipal n.º 849/2009. O município oferta bolsa de estudos aos munícipes, o que propiciou a muitos quilombolas alcançar cursos de terceiro grau e em nível de pós-graduação.

As religiões predominantes são a evangélica e católica, contando com duas igrejas, das quais uma igreja católica e uma protestante denominada Assembleia, sendo esta com um número menor de seguidores; portanto, a maioria dos habitantes são frequentadores da religião católica. Os moradores mais antigos relatam que havia cultos de tradição africana, nomeados por eles pejorativamente de “macumba”, ainda que não dê para saber ao certo tratar-se de candomblé ou umbanda. Assim, atualmente na comunidade não há nenhum espaço sagrado de tais religiões afro-brasileiras.

Outra tradição que pode ligar os moradores das comunidades quilombolas aos antigos cultos afro-americanos é o uso de remédios caseiros, fortemente presentes nas comunidades: as receitas são passadas de geração em geração e as doenças são tratadas com esses remédios, além do uso dos remédios farmacêuticos.

Os moradores mais velhos dos antigos quilombos conservam a memória histórica da comunidade, relatando como eram as manifestações culturais e relembando costumes. Com o passar do tempo, a comunidade diversificou sua cultura em alguns aspectos, assimilando costumes de outros grupos.

Essas transformações extinguiram a prática das religiões de tradição africana, bem como algumas manifestações culturais remanescentes, o que impediu que as gerações atuais conhecessem algumas de suas tradições. A manifestação cultural do jongo, entretanto, resistiu às mudanças do tempo e, embora sua realização não seja mais tão recorrente, traz consigo a ideia de uma marca de “africanidade” entre os moradores das comunidades aqui estudados.

Podemos dizer que a memória é considerada como uma ressignificação do passado, em que se conservam e ampliam histórias e lembranças do que aconteceu às pessoas, bem como suas constantes possibilidades de usos e ressignificações. Nessa perspectiva, Nora nos lembra:

Memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, receptível de longa latência e da repetida revitalização (NORA, 1993, p. 98).

Assim, a comunidade de Cacimbinha busca a afirmação de sua identidade e de seu novo olhar sobre as políticas públicas e das inovações. É notória a relação característica de Cacimbinha, de modo a observar que, embora seja reconhecida e identificada pela Fundação Palmares como uma comunidade quilombola. o modo de vida e a união dos quilombolas unem-se em um só povo que manifesta sinais de conhecimentos dos seus direitos e deveres numa conquista por políticas públicas acompanhadas de um novo olhar pela sua negritude e a lembrança – e a transformação – de suas tradições ancestrais que nos remetem a um passado de cativo.

A situação observada nas pessoas permite delinear marcas identitárias desses antigos descendentes oriundos da experiência do cativo. Não obstante o fato de visualizarmos tratar-se de uma comunidade tradicional quilombola, é visível a transformação política da comunidade nas suas discussões pela busca de políticas públicas que, de modo geral, têm atingido os objetivos defendidos pelos moradores. A sua formação identitária e busca pelo conhecimento não devem ser compreendidas como algo constituído, mas concebido como uma permanente construção.

Contam-nos os mais idosos da comunidade que, no passado, os moradores se reuniam nos fins de semana, para realizar manifestações, como o Boi Pintadinho e jongo. Este teve seu primeiro registro de prática na região, no século XVII, durante a festa da Padroeira Nossa Senhora das Neves: “A festa nossa aí era a festa das Neves... Tinha baile, tinha muitas barracas, tinha ladainha, de noite, missa... Tinha até Jongo... Tinha tambor, tudo isso na festa das Neves [...]” (OSÓRIO; BRAVIN; SANTANA, 1999, p. 30).

O jongo também era dançado na Festa das Neves, festa tradicional do município, que ocorre uma vez por ano em homenagem à Padroeira das Neves, igreja que foi construída pelos jesuítas no século XVII com a ajuda de escravizados africanos e índios, que até hoje faz parte da fé dos católicos quilombolas. Contudo, O Boi Pintadinho não é mantido mais na comunidade estudada. Atualmente o jongo é dançado em eventos culturais dentro e fora das comunidades. Composto por homens, mulheres e crianças, o jongo tem uma representante que é responsável pela organização das apresentações, e as crianças aprendem com os mais velhos o ritmo e as letras cantadas.

Entre os moradores da comunidade, destacam-se personalidades representativas, tais como: Sr. Manel João Ferreira, que, segundo relatos orais, teve cinco esposas com as quais convivia em diferentes pontos da comunidade, iniciando, assim, a formação populacional do local, estendendo sua descendência a moradores das comunidades Boa Esperança, no município de Presidente Kennedy-ES e Graúna, Itapemirim, onde ele também constituiu família, e D. Edna Maria das Neves Santos, que ficou conhecida por preservar algumas tradições culturais que remontam aos tempos de seus ancestrais, sendo ela mestra de Jongo/Caxambu.

Figura 4 – Apresentação do jongo na Igreja de Nossa Senhora das Neves



Fonte: Google, 2021.

#### 4.3 CARACTERIZANDO A ESCOLA QUILOMBOLA

A EMEIEF “Orci Batalha” é uma escola de campo localizada na zona rural de Cacimbinha, a 12,67 quilômetros de distância da sede de Presidente Kennedy-ES, partindo, como ponto de referência, desde a Secretaria Municipal de Educação (Seme) até a EMEIEF “Orci Batalha” e passando pela comunidade de Santana Feliz. Em 1998, a escola foi dada como inaugurada na gestão do prefeito Paulo dos Santos Burguês, mas nunca funcionou. E foi reinaugurada em 14 de março de 2004 na gestão do prefeito Aluizio Carlos Corrêa, depois de ter passado por uma reforma e sido murada e equipada para atender os estudantes.

Figura 5 – EMEIEF “Orci Batalha” após sua reinauguração



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2021.

Em 2016, a escola passou por mais uma reforma. Teve a cozinha revestida por azulejo, instalação de ar-condicionado nas salas, construção do escorregador, balanço e gangorra (hoje desativado), recebeu máquina de xérox, novas mobílias, equipamentos e foi gradeada. A escola dispõe de *internet* fornecida pela Secretaria de Educação e possui telefone fixo. O acesso à escola é feito por meio de estrada asfaltada recentemente em todo o percurso até o portão da escola.

A escola oferta aos professores e gestão equipamentos tecnológicos e pedagógicos, tendo uma sala com quatro computadores e dois *notebooks*, todos com acesso à *internet* que possibilitam o uso de tais recursos pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Tais ferramentas, cremos, melhora a qualidade da educação oferecida na unidade de ensino, possibilitando, por exemplo, o acesso a material complementar, vídeos. Por seu perfil e localização, a escola atende crianças da comunidade local e comunidades vizinhas, como Boa Esperança, Pedra Q Mela, Santana Feliz e Criador.

Figura 6 – EMEIEF “Orci Batalha” atual



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021.

A EMEIEF “Orci Batalha” teve seu ato de criação com o Decreto n.º 078/2002, de 26 de dezembro de 2002, e ato de aprovação a Resolução CEE/ES n.º 41/1975, de 28 de novembro de 1975. A comunidade de Cacimbinha é formada, em sua maioria, por negros, descendentes dos antigos escravizados oriundos da África e da população crioula que se originou de casamentos e formação de famílias cativas<sup>6</sup>, que, com a libertação, migraram do estado do Rio de Janeiro para o estado do Espírito Santo, no município de Presidente Kennedy-ES, formando a comunidade de Cacimbinha. A primeira família que aqui residiu foi a do senhor Manoel João, que, ao chegar a essa comunidade, foi trabalhar na Usina Paineiras, onde, com seu trabalho, adquiriu terras, as quais, com sua família, administrava. O senhor Manoel João possuía uma família

---

<sup>6</sup> Sobre o perfil do cativo no Espírito Santo, conferir, entre outros Merlo (2018).

que morava nessa comunidade e em outras, como Boa Esperança, com quatro famílias e Graúna, no município de Itapemirim, Espírito Santo.

As primeiras casas eram construídas de tábuas, e as pessoas casavam-se entre parentes, primos e primas sobretudo. Os primeiros habitantes alimentavam-se da caça, da pesca e dos produtos cultivados na comunidade. As pessoas, para aprenderem a ler e a escrever, pagavam a professores de outras comunidades, pois não havia professores. Em relação à comunidade local, a chegada dos primeiros africanos à região remonta ao século XVII. Contudo, acerca disso, não existe documentação conclusiva, e o único registro da origem da comunidade está na memória dos antigos moradores.

Em 2005, como mencionado, as comunidades tiveram o território reconhecido e certificado pela Fundação Palmares, porém relatos mostram que os quilombolas chegaram ao município há muito tempo.

O nome da escola é em homenagem ao falecido senhor Orci Batalha, que era um quilombola nato e ajudou muita gente da comunidade especialmente no processo educacional, doando um lote para a construção de uma escola. Segundo informações, ele tomou essa iniciativa por presenciar as dificuldades encontradas pelas crianças para terem acesso à escola, pois tinham de sair muito cedo de casa para estudar em comunidades vizinhas e, desse modo, o aprendizado não surtia efeito, ocasionando o índice de reprovação e evasão escolar.

A autora desta pesquisa foi a primeira professora da escola, que, à época, era multisseriada, ou seja, atendia alunos da primeira à quarta série. Depois, fizeram parte do corpo docente da escola os professores da comunidade: Leonardo dos Santos e Renilda dos Santos, que lecionava à educação de jovens e adultos 1º segmento.

Figura 7 – Professora Cláudia Márcia com seus alunos entrevistando lideranças da comunidade



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2021.

Atualmente atende alunos da educação infantil, ensino fundamental séries iniciais e educação de jovens e adultos 1.º segmento e conta um total de 65 alunos nos três turnos. O quadro dos servidores é composto por uma diretora integral, três professores regentes no turno matutino, dois professores regentes no turno vespertino, três professores de área específica integral, dois na educação de jovens e adultos, dois professores de área específica na educação de jovens e adultos, três serventes, uma cuidadora e um vigilante.

O projeto político-pedagógico da unidade de ensino é definido pelo coletivo dos profissionais de educação que trabalham na EMEIEF “Orci Batalha”, como o documento de identidade da escola. Portanto, a instituição escolar busca, em sua prática cotidiana, uma organização dos conteúdos curriculares, compreendendo atividades de ensino e aprendizagem segundo o que dispõe a proposta curricular, que os professores procuram incorporar na sua ação pedagógica de acordo a realidade

em que a escola está inserida, ou seja, a realidade de uma escola quilombola, discussão que será melhor desenvolvida adiante.

No cenário educacional, Miranda (2018) afirma que as diretrizes curriculares das comunidades quilombolas possuem como finalidade intensificar a participação das comunidades nas definições curriculares e a incorporação da sua cultura como saber. A autora ainda problematiza o desafio em romper com uma cultura eurocêntrica e priorizar as heranças culturais dos povos remanescentes.

Complementando, Carril (2017, p. 549) afirma que a proposta de uma “[...] educação quilombola deve estar atenta à premissa de que a escola não pode atuar na reprodução de conhecimentos absolutos, que não fazem sentido para os alunos, haja vista as suas realidades sociais”. Assim, a proposta de pensar em uma educação que priorize a dimensão cultural de um grupo não pode estigmatizá-lo nem segregá-lo, e sim buscar a valorização de sua história, possibilitando que ela seja transmitida de geração a geração.

Conforme fora desenvolvido no capítulo 2 desta pesquisa, a proposta de educação quilombola requer a construção de um currículo escolar receptivo, flexível e de natureza interdisciplinar, buscando articulações entre os conteúdos ensinados e os conhecimentos existentes nas comunidades quilombolas, ou seja, o projeto político-pedagógico da instituição escolar precisa trabalhar com os saberes sob diferentes aspectos: históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e indenitários das comunidades quilombolas, o que consiste em uma gestão democrática que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas (BRASIL, 2012).

Gomes e Pereira (1988) localizam as comunidades quilombolas como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados, calcada numa história de identidade comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem.

A Educação Escolar Quilombola foi propagada mediante discussões no campo educacional que se iniciaram na década de 1980. Assim, os mobilizadores começaram a denunciar o papel que a escola proporcionava na expressão, repercussão e reprodução do racismo, como também as discriminações presentes na organização curricular e nos livros didáticos. Desse modo, durante o governo Dilma Rousseff, foram criadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2012, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais para a Educação Básica, determinando que a Educação Escolar Quilombola fosse desenvolvida em unidades educacionais inseridas nas próprias terras, com base na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada comunidade (BRASIL, 2013).

Assim, as políticas públicas destinadas a esses povos tradicionais precisam considerar a relação que possuem com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, considerando o período da instalação dos quilombos no Brasil. O processo de luta das comunidades possibilitou que diversos avanços ocorressem a respeito da consciência de direito dos quilombolas.

Para a concretização dessa política em 2013, algumas ações foram implementadas anteriormente, como em 2010, quando houve a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica no Parecer CNE/CEB n.º 07/2010 e na Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, que instituem as diretrizes curriculares gerais básicas. A Conferência Nacional da Educação (Conae), em 2010, definiu que a educação quilombola é de responsabilidade do governo federal, estadual e municipal, que devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

Essa inclusão permite que os alunos conheçam a história do povo negro, possibilitando ao educando acesso a uma educação que contemple sua cultura e atenda aos requisitos de qualidade educacionais, contemplando ainda a diversidade regional em que cada comunidade está inserida, além da realidade social, histórica,

política, econômica e cultural, trazendo um desafio para os currículos educacionais, pois deve ser incluída a realidade histórica e cultural quilombola nas questões curriculares das escolas da educação básica pública e privada de todo o país, e enfatizando que as comunidades quilombolas fazem parte da história da sociedade brasileira.

Dito em outras palavras, espontaneamente é necessário que as equipes escolares procurem ressignificar os valores que deram embasamento a erros e atrasos para os povos colonizados, partindo, por meio dessa ressignificação, para uma estrutura crítica capaz de garantir aos estudantes que sigam para a próxima etapa com um panorama que possibilite aprofundar os conhecimentos e a disposição, para desvirtuar costumes sociais de preconceitos, violências e racismo, alcançando, assim, as temáticas e objetivos considerados necessários pela BNCC.

#### 4.4 A COMUNIDADE DE CACIMBINHA E A ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Pretendemos, de agora em diante, descrever e analisar – para além do diálogo pontual com outras realidades de escolas quilombolas Brasil afora – as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da pré-escola e do 1.º ao 5.º ano da Escola “Orci Batalha” que dialogam com as necessidades e especificidade da comunidade quilombola onde está inserida. Assim, logo gostaríamos de afirmar que a escola em tela representa um fundamental espaço de interação sociocultural que considera a história, a vivência e os saberes afro-brasileiros dentro da comunidade na qual está inserida.

Pretendemos, ainda, analisar se há, nas práticas pedagógicas e ações no âmbito da escola, a construção de uma educação que busca consonância com seu projeto político-pedagógico e as questões elencadas na legislação nacional para a educação quilombola que são refletidas nas práticas pedagógicas realizadas e vivenciadas no âmbito educacional e estão contribuindo para a formação de sujeitos que valorizem a história, a cultura e a identidade quilombola, mediante as respostas obtidas por meio da entrevista aplicada a eles (APÊNDICE A).

É necessário conhecer como esses professores adotam, em sua prática diária, o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de 2012: que estas escolas devem estar inscritas em suas terras e ter

uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade, bem como reconhecer e valorizar sua diversidade cultural e o cotidiano escolar, em sua “materialidade”, ou seja, qual é o tipo de material disponível aos docentes para a realização de seu trabalho, como eles dialogam com o material didático que utilizam em suas aulas, as possibilidades de diálogo com os colegas de turma para a execução de projetos e trabalhos articulados, entre outros vetores. Buscamos igualmente perguntar aos docentes sobre sua formação, tanto inicial quanto continuada, para entendermos o tipo de inserção que possuem nas temáticas atinentes à educação quilombola e aos estudos das contribuições dos africanos e seus descendentes.

A escola tem grande responsabilidade na formação do pensamento de crianças e jovens. Refletir os currículos e as práticas pedagógicas adotadas significa um avanço para diminuir as desigualdades sociorraciais. Ela precisa tornar-se espaço de discussões das questões sociais que envolvem a vida dos educandos de todos os segmentos sociais e raciais.

Os participantes da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informados de que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes envolvidos nas entrevistas receberam uma codificação, a fim de garantir o anonimato. Optamos por determiná-los de “participante” no corpo do trabalho, adicionando-lhes, após o uso do termo, uma letra maiúscula do alfabeto e número, garantindo, desse modo, o anonimato de nossos entrevistados.

Conforme desenvolvemos no capítulo 3 deste trabalho, a pesquisa de campo permite conhecer a realidade do objeto de estudo, como também extrair dados, informações, analisar e interpretar fatos e fenômenos, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Para aprofundar os conhecimentos sobre a educação quilombola na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha”, foi realizada esta pesquisa de campo de natureza qualitativa, que usou como instrumento entrevistas semiestruturadas com sete professores dos turnos matutino e vespertino da escola citada, que fica situada em território quilombola. Foram convidados inicialmente os oito professores desses turnos, porém uma professora não manifestou interesse em participar da pesquisa.

Assim, para descrever o perfil dos entrevistados, foi elaborado o quadro 1:

Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados

<b>Referência</b>	<b>Gênero</b>	<b>Procedência geográfica</b>	<b>Cor/etnia (autodeclarada)</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Formação escolar</b>	<b>Tempo de trabalho na escola</b>
Professor A1	Masculino	Urbana	Branca	Entre 31 e 40 anos	Mestrado	Entre 1e 5 anos
Professora A2	Feminino	Rural/camponesa	Parda	Entre 41 e 55 anos	Pós-graduação	Entre 1e 5 anos
Professora A3	Feminino	Rural/camponesa	Branca	Entre 41 e 55 anos	Pós-graduação	Menos de 1 ano
Professora A4	Feminino	Urbana	Branca	Entre 41 e 55 anos	Pós-graduação	Menos de 1 ano
Professora A5	Feminino	Urbana	Branca	Entre 41 e 55 anos	Pós-graduação	Menos de 1 ano
Professora A6	Feminino	Urbana	Parda	Entre 41 e 55 anos	Pós-graduação	Menos de 1 ano
Professora A7	Feminino	Urbana	Parda	Entre 41 e 55 anos	Pós-graduação	Menos de 1 ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O perfil dos professores entrevistados aponta uma predominância quanto à faixa etária entre 41 e 55 anos, de procedência urbana. No tocante à formação escolar, a maioria tem pós-graduação e ao tempo de trabalho na escola menos de 01 ano de atuação. Notamos que quatro professores que se declararam de etnia branca e três de etnia parda. Como fica patente, não há para o caso aqui estudado a presença de professores autodeclarados negros, bem como indivíduos oriundos da comunidade quilombola na qual atuam como docentes. Conforme dito acima, chamou-nos a atenção o pouco tempo que esses indivíduos atuam na unidade escolar. Ainda foi indagado aos professores por que eles atuam há tão pouco tempo na referida escola, como é a forma de ingresso na instituição e se é processo seletivo ou concurso público. Os professores relataram que é feita uma seleção por meio de processo seletivo, mediante provas de título e tempo de serviço em todo final de ano e, devido à classificação insatisfatória, não conseguem permanecer na mesma escola.

Conforme tratamos mais detalhadamente no capítulo 2, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, as comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, no que diz respeito à localização e à origem.

Ainda essas diretrizes definiram que a Educação Escolar Quilombola requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, material didático e paradidático específico e deve observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira, a qual deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Mediante os dados coletados sobre a procedência geográfica e o tempo de atuação dos professores entrevistados, acreditamos que há necessidade de uma formação continuada e enriquecedora por meio de práticas pedagógicas que se diferenciem dos programas tradicionais de formação continuada nos quais se transmite aos professores uma enxurrada de informações teóricas sem conexão com sua realidade local. Nesse contexto, será preciso trocar experiências de forma colaborativa, no intuito de propiciar aos professores uma visão mais crítica de seu contexto escolar e da realidade de seus alunos, passando, assim, a entender que a construção do conhecimento ocorre de forma coletiva e com a participação de todos.

Esse aspecto será discutido adiante, e acreditamos ser parcialmente contemplado pelo projeto de intervenção pedagógica, aqui proposto como produto final.

Ao entrevistarmos esses professores, tivemos por proposta ter acesso à percepção deles como um todo, desde os que atuam mais e menos tempo na escola até os que são de procedência geográfica urbana e rural/camponesa; portanto, nos turnos em que foi realizado a pesquisa, os que são professores da própria comunidade e os que atuam não são quilombolas oriundos de outras comunidades. O acesso ao estudo formal desses professores (na formação inicial e na continuada) igualmente fora importante para a análise aqui pretendida. Nesse quesito, todos os docentes que atuam são graduados e ainda possuem cursos de pós-graduação, em geral *lato sensu*, sendo um deles professor mestre. Assim, sublinhamos que, do ponto de vista da formação acadêmica, os docentes que atuam na escola quilombola possuem formação significativa.

Contribuíram para os resultados, possibilitando conhecer a realidade da escola por diferentes olhares, o tempo de experiência e o local de moradia, este um elemento que se mostrou relevante, pois constatamos que os professores que não têm procedência geográfica de comunidades quilombolas acabaram, em suas respostas, apontando que tinham pouco conhecimento da comunidade, apesar de não existirem muitos registros sobre ela, pois os professores de outros lugares têm dificuldades para trabalhar a história da comunidade.

Portanto, não ser morador da comunidade “em si”, acreditamos que não seria um “impeditivo” para conhecê-la, mas o diálogo com outros sujeitos, como os moradores mais antigos. O envolvimento da comunidade escolar em projetos mais amplos poderia fomentar o conhecimento e a circulação desses indivíduos na comunidade quilombola.

No que diz respeito ao gênero, constatamos uma presença quase absoluta de professores do sexo feminino (apenas um dos docentes é do sexo masculino). Aliás, realidade em nada discrepante na percepção mais geral da inserção nesse segmento da educação Básica, de fato, ocupado majoritariamente por professoras.

Assim, historicamente no Brasil, o número de professoras é maior que o de professores nos turnos estudados e historicamente pode ser considerado que a inserção da mulher no espaço escolar ocorreu como forma de extensão das funções que já desenvolvia no espaço doméstico. Sendo assim, a tarefa de ensinar foi dada

às mulheres, mas as funções de domínio público, em sua maioria mais bem remuneradas, atribuíram-se aos homens. Posto isso,

[...] ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se [sic] perante a nobreza do magistério (ALMEIDA, 1996, p. 74).

Para além da vontade de traçarmos um perfil mais geral dos professores, como é possível perceber, as perguntas que pautaram as entrevistas para esta pesquisa tratam de buscar elementos empíricos (ANEXO A), para analisar o tipo de inserção (na formação inicial e na continuada) desses docentes ante as temáticas que versam sobre a educação quilombola, a Lei n.º 10.639/03, os conteúdos e/ou práticas docentes que promovem uma educação antirracista e a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras em nossa formação. Além disso, buscamos entender o nível de participação dos professores na construção ou execução do PPP da escola estudada, bem como seu engajamento na comunidade na qual está inserida a unidade escolar em pauta.

Portanto, o intuito foi conhecer a percepção dos professores em relação ao trabalho desenvolvido na escola em estudo e como o aluno era visto do ponto de vista do professor; daí foram entrevistados professores de diferentes séries/anos de escolaridade.

Na primeira questão temática – “Em sua formação você estudou sobre conteúdos de educação étnico-racial?” –, observamos que os professores possuem conhecimento essencial sobre a educação étnico-racial, como prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no art. 8, § 5.º: a “[...] garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, p. 6).

Em sua resposta, o Professor A1 mencionou:

Eu tive, em minha formação e no mestrado, conteúdos que falam sobre a educação quilombola, entendo que é de suma importância estudar sobre a temática, Porque, mais do que o estudar, devemos prezar pela valorização e preservação da cultura e identidade quilombola (PROFESSOR A1, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

De modo análogo, a Professora A3 respondeu:

Eu tive em minha formação e na minha pós-graduação conteúdos que falam sobre a educação quilombola. Acredito que além dos estudos, deveria ter projeto voltado para deixar os nossos alunos por dentro da história que veio a originar a escola e para que eles tenham uma educação de qualidade (PROFESSORA A3, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Entendemos que esses professores têm compreensão sobre a importância de estudar a temática nas formações continuadas e a importância da valorização e preservação da cultura e identidade quilombola e ainda a necessidade de projetos voltados para que os nossos alunos conheçam suas “raízes” históricas e culturais.

Podemos perceber uma semelhança nas falas desses professores. Ainda acrescentamos na segunda questão temática: “Em sua formação continuada (extensão, pós-graduação...), você teve contato com a temática supracitada?”

Observamos que os professores possuem conhecimento essencial sobre a educação étnico-racial, e, conforme já mencionado por meio da formação continuada, conforme prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no art. 8, § 5.º: a “[...] garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, p. 6).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definem que a Educação Escolar Quilombola requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, que deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

De acordo com dados pesquisados no portal do MEC, para elevar a qualidade da educação oferecida às comunidades quilombolas, o Ministério da Educação oferece anualmente apoio financeiro aos sistemas de ensino. Os recursos são destinados para a formação continuada de professores para as áreas remanescentes de quilombos, a ampliação e melhoria da rede física escolar e a produção e aquisição de material didático.

Além dessas questões diretamente concernentes à formação acadêmica (fosse inicial, fosse continuada) dos professores entrevistados, buscamos igualmente, no roteiro de pesquisa, arguir sobre a percepção deles acerca da maneira como entendem a educação quilombola e a importância de seu trabalho. Para tais questionamentos, o Professor A1 afirmou: “A educação quilombola é aquela pautada na cultura do

quilombo” (PROFESSOR A1, PESQUISA DE CAMPO, 2021). Em sua resposta, a Professora A2 relatou: “Entendo que a educação quilombola é aquela que contempla e respeita os saberes locais”. Logo em seguida, a Professora A3 disse: “Os alunos têm direito de saber sobre seu pertencimento, sua origem e sua história” (PROFESSORA A3, PESQUISA DE CAMPO, 2021). Em concordância com os colegas, a Professora A4 afirmou: “Educação quilombola é aquela que promove um olhar no currículo, abordando questões étnicas raciais”. A Professora A5 relatou: “A educação quilombola é aquela que insere no currículo os saberes locais, abordando questões afro-brasileiras, temas propícios à formação identitária” (PROFESSORA A5, PESQUISA DE CAMPO, 2021). A Professora A6 disse: “Acredito que é uma educação voltada à “valorização do negro”, que há muito tempo fora negada”. Para finalizar, a Professora A7 relatou: “É a educação onde aborda os conteúdos as religiões, raças e costumes, dando direito de igualdade a todos. Entendo que seja uma educação voltada para a prática de atividades que envolvam temas relacionados ao povo quilombola” (PROFESSORA A7, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Diante das respostas acima expostas, percebemos que, na esfera conceitual, os professores da escola estudada compreendem, de modo considerável, as concepções e especificidades da educação étnico racial e suas abordagens. Assim, suas respostas foram unânimes quando afirmaram que os conteúdos devem envolver a cultura negra e promover uma igualdade de direitos entre os sujeitos. Portanto, as falas comprovam que o conteúdo curricular possua uma relação de identidade cultural com os conteúdos étnico-raciais.

Percebemos que esses professores entendem que a educação quilombola fomenta um currículo que favorece a formação da identidade quilombola, aliás, em convergência de falas que nos aproximam bastante da literatura consagrada acerca da tem ética. Desse modo, ficamos aqui com um exemplo dessa realidade embasados nos argumentos de Furtado:

O conceito de identidade quilombola se dá a partir das representações e interpelações nas quais os sujeitos em questão estão inseridos, e a partir de suas identificações com valores e significados construídos socialmente. O posicionamento coletivo diante desse contexto histórico-cultural ocorre pelo reconhecimento dos sujeitos enquanto grupo, por partilharem histórias, valores e costumes que os remetem a um passado comum e, portanto, a uma identidade compartilhada (FURTADO, 2014, p. 108).

Assim, para entender a educação quilombola, é necessário vincular ao imaginário social conquistado por seus sujeitos, que se referem a um passado de escravidão, lutas, fugas e constituição de quilombolas, bem como às diferentes estratégias de resistência e acomodação criativa desses indivíduos escravizados (que devem ser vistos como sujeitos da própria história, a despeito da violência e da assimetria do cativeiro) ante as agruras de sua realidade. Aliás, temática, conforme apresentada neste trabalho, ainda que de maneira panorâmica, em razão dos interesses específicos de nossa pesquisa, que há décadas habita diferentes objetos e abordagens no campo da História e demais Ciências Sociais.

A quarta questão temática indagou se a instituição escolar é considerada uma escola quilombola e como os professores conseguem identificá-la – e se identificar nela – como tais. Os professores responderam que, com base na realidade da escola, ela é uma instituição escolar considerada uma escola quilombola. O Professor A1 disse: “Pela sua localização geográfica e também atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”. A Professora A2 afirmou: “A escola fica dentro do território quilombola relata e também pela sua localização geográfica ela é quilombola e porque mantém as tradições” (PROFESSORA A2, PESQUISA DE CAMPO, 2021). A Professora A3 disse: “A escola é considerada quilombola, pois fica dentro do território quilombola e também percebo isso nas características dos alunos” (PROFESSORA A3, PESQUISA DE CAMPO, 2021). Portanto, a Professora A4 relatou: “A escola é considerada quilombola, pois fica dentro do território quilombola” (PROFESSORA A4, PESQUISA DE CAMPO, 2021). Concordando com os colegas acima, a Professora A5 destacou: “É porque nossa escola trabalha com alunos que moram no quilombo e também é a única escola que fica dentro do quilombo”. A Professora A6 reafirmou: “A escola fica dentro de uma comunidade quilombola e também vejo as crianças cantando o jongo da comunidade” (PROFESSORA A6, PESQUISA DE CAMPO, 2021). Concordando com os demais entrevistados, a Professora A7 corroborou: “Porque nossos alunos moram na comunidade quilombola e também a escola que fica dentro do quilombo” (PROFESSORA A7, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Percebemos a correspondência nas falas dos professores quanto à ênfase praticamente unânime em relação à localização geográfica da escola e como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no art. 9.º, em seu parágrafo único: “Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola”. E ainda como compreendido

pelo Professor A1, o público estudantil que a escola atende também a caracteriza como escola quilombola, segundo afirma o parágrafo 2.º dessas diretrizes: “[...] escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 7).

Assim, ao ser questionada quanto aos itens 5 e 6 de nosso roteiro de pesquisa, a maioria dos professores respondeu que são grupos com identidade cultural própria, que mantêm sua cultura e tradições do tempo da escravidão, conforme descreveu a Professora A2: “Para mim é está dentro de uma escola numa comunidade quilombola, é como fazer parte da família quilombola, “aprendi sentir isso com você e sua irmã”.

Esse conceito é de uma professora que trabalha na escola há mais de três anos, que se refere a esta pesquisadora e sua irmã, que contam e contribuem para a história do quilombo e o veem como uma família que resiste, até os dias atuais, aos preconceitos e às diferentes formas de “apagamentos” da cultura afrodescendente.

De modo análogo, em sua resposta, a Professora A3 disse: “Entendo por comunidade quilombola aquela composta por escravizados negros que resistiram ao regime escravocrata que vigorou no Brasil por mais de 300 anos. É pertencimento” (PROFESSORA A3, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Percebemos a clareza no conceito de quilombola, demonstrando que a autoafirmação e o sentimento de pertença são necessários, ao fazerem parte de uma comunidade quilombola, bem como de um passado de cativo e resistência, ligando, assim, culturalmente as comunidades quilombolas aos antigos quilombos que lutaram contra a escravidão. Aliás, como sublinhamos no capítulo 2 desta pesquisa, tais olhares fazem eco a uma percepção da educação em âmbito geral e da educação quilombola, em sentido mais estrito, com base numa abordagem que prima pelo antirracismo e pelo multiculturalismo, conforme discutimos com base, principalmente, nos trabalhos de Munanga (2006) e Siss (2010).

Do mesmo modo, a Professora A7 acrescentou esses elementos a sua resposta:

Comunidade Quilombola é aquela com pessoas descendentes de grupos étnicos raciais formados por escravizados fugidos da época da escravidão. Ser de uma Comunidade Quilombola é um povo especial que passaram por muitas coisas, mas venceram. Ser quilombola são pessoas vencedoras” (PROFESSORA A7, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Diante das afirmações das professoras, notamos que o conceito sobre comunidade quilombola em consonância com o Decreto n.º 4.887/2003.

De acordo com o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Assim sendo, uma comunidade quilombola precisa ter a presunção da ancestralidade negra e, mais especificamente, africana, mesmo que alguns membros inclusos no grupo ao longo de sua história apresentem outras ancestralidades e um histórico de resistência coletiva à opressão sofrida, desde o período escravagista até a atualidade, uma vez que tal opressão não deixou de ser operante nos dias atuais, da parte tanto da sociedade quanto do Estado.

Nessa perspectiva, como predito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no art. 9.º, em seu parágrafo único: “Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola”. E ainda como compreendido pelo Professor A5, o público estudantil que a escola atende também a caracteriza como escola quilombola, conforme afirma o § 2.º: “[...] escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 7). Do mesmo modo, uma série de estudos Brasil afora igualmente enfatiza a importância da afirmação do espaço geográfico tanto das comunidades quilombolas quanto das respectivas unidades escolares para a afirmação delas e de suas práticas educacionais e culturais. Para ficarmos com um exemplo dessa percepção, Silva (2017), estudando a comunidade de Paratibe que fica em João Pessoa, percebeu que os professores também têm o mesmo entendimento acerca do assunto.

Dito em outras palavras, no caso da comunidade de Cacimbinha no município de Presidente Kennedy-ES e sua escola, também percebemos a importância fundamental de sua afirmação espacial como um espaço quilombola como um elemento irradiador de suas ações pedagógicas e de afirmação comunitária.

Ao questionarmos se escola possui material didático específico para somar ao conhecimento dos alunos sobre a comunidade que está inserida, a resposta foi unânime, pois todos afirmaram que falta material específico nas escolas das comunidades quilombolas e essas escolas precisam lutar para que seus acervos didáticos tenham material sobre a temática, reconhecendo que, todas as vezes que esse conteúdo entra em pauta, é necessário adaptar o conteúdo à realidade dos alunos. O Professor A1 relatou: “Os livros que tem na escola, eu até acho que não

tem uma cara de quilombola, ainda precisa muito melhorar em relação a isso, o acervo mínimo de livros referentes a realidade quilombola é algo que precisa melhorar”.

Compreendemos que, por meio da educação que se vislumbra, também existem possibilidades de mudanças estruturais e significativas na sociedade na qual estamos inseridos. De acordo com Marx (apud SAVIANI, 1997, p. 132): “Para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada é preciso uma educação transformada. É preciso, pois, partir da situação atual”.

Os autores Oliveira, Lima, Oliveira e Reis (2019) analisando um estudo sobre o município de Vitória da Conquista, tiveram essa mesma percepção na entrevista com os professores. Assim, em uma das entrevistas realizadas para o supracitado estudo, a professora é enfática ao dizer:

Nós nunca tivemos materiais didático-pedagógicos para trabalhar, feitos por nós. Uma vez a gente recebeu do MEC um kit para trabalhar nas escolas quilombolas, era muito bom: tinha os heróis do mundo inteiro, as histórias sobre as crianças negras, mas hoje não temos nada. Bom seria se a gente pudesse criar nosso próprio material pedagógico (TRANSCRIÇÃO DA FALA DA PROFESSORA LUIZA BRITO, 2018).

A fala da professora revela uma realidade encontrada dentro das escolas quilombolas de Vitória da Conquista, igualmente à que é objeto deste estudo de caso: a inexistência de material específico que atenda ao caráter identitário dos quilombolas, sua diversidade cultural e seus saberes camponeses e quilombolas, que não são nem estão sendo disponibilizados para a prática pedagógica dos professores, descumprindo o previsto na legislação. Compreendemos nessa fala o desejo e a necessidade de os professores construírem materiais pedagógicos que subsidiem a prática educativa. Visando contribuir para modificar a realidade do município pesquisado e de outros e, como produto desta pesquisa, apresentaremos à Secretaria Municipal de Educação uma proposta com subsídios pedagógicos, que será precedida da realização de encontros com os professores das escolas quilombolas, no intuito de contribuir com esses sujeitos nessa construção e estabelecer possibilidades de trocas de experiência e saberes entre os docentes, o que também vai impactar a aquisição de material didático para o incremento de suas práticas em sala de aula.

O sétimo questionamento temático verificou se escola possui projetos regulares que contribuam para o entendimento dos alunos sobre suas “raízes” e as contribuições dos africanos e afrodescendentes nos mais diversos segmentos, com a

eventual participação dos professores. Esse questionamento causou preocupação, pois a maioria disse que não tem conhecimento de projetos desenvolvidos pela escola, porém mencionou que desenvolve alguma atividade ou projeto no período da consciência negra, projeto montado para que todos os professores trabalhem sobre negros na Semana da Consciência Negra em um dia de exposição, roda de conversa e apresentações culturais na escola.

Conforme sublinhado pela literatura, esse tipo de ação sazonal, como numa espécie de “pedagogia do evento”, não contribui, de modo efetivo, para o devido cumprimento da Lei n.º 10.639/03 nem das diretrizes educacionais específicas para a educação quilombola. Acerca dessa realidade, Silva (2020), em sua pesquisa numa escola quilombola no mesmo município da nossa pesquisa, disse que os professores tiveram os mesmos questionamentos: não há projetos regulares que contribuam para o entendimento dos alunos sobre suas “raízes” culturais afro-brasileiras.

No entanto, pretendíamos fazer diferente neste ano: trabalhar com projetos que contribuíssem para o entendimento dos alunos sobre suas raízes culturais africanas e afrodescendentes no decorrer do ano, porém ainda não planejáramos devido à situação atual (pandemia), relatou a Professora A3: “Não sei se antes era feito algum projeto, porém esse ano pretendemos fazer” (PROFESSORA A3, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Quando citado o oitavo questionamento temático – “O projeto político-pedagógico contempla aspectos sobre a educação quilombola?” –, todos declararam que o projeto político-pedagógico da instituição contempla essas questões.

Mediante a pergunta lançada, o Professor A1 relatou: “O projeto político-pedagógico foi construído entre professores e equipe escolar. O projeto envolve toda escola principalmente no que contempla conteúdos de ensino afro-brasileiro” (PROFESSOR A1, PESQUISA DE CAMPO, 2021). A Professora A2 nos disse: “O projeto político-pedagógico contempla a educação quilombola e também a história da comunidade”. Com propriedade na fala, a Professora A3 comentou: “O projeto político-pedagógico foi construído com a comunidade escolar e contempla a arte, na música, na dança. A autoafirmação da identidade, na história e nas crenças” (PROFESSORA A3, PESQUISA DE CAMPO, 2021). A Professora A4 disse: “O projeto político-pedagógico contempla conteúdos de ensino afro-brasileiro” (PROFESSORA A4, PESQUISA DE CAMPO, 2021). E a Professora A5 relatou: “Ele perpassa por uma nova prática onde nós professores devemos ensinar aos nossos alunos ‘o saber e o

fazer quilombola' que é um novo conceito para as suas vidas e assim combatermos fortemente o preconceito". A Professora A6 frisou: "O projeto político-pedagógico foi construído com a equipe escolar e contempla os conteúdos de ensino afro brasileiro" (PROFESSORA A6, PESQUISA DE CAMPO, 2021). E, por fim, a Professora A7 relatou: "O projeto político-pedagógico contempla a educação quilombola. Território, história e memória, identidade, caminho para a cultura e a afirmação da negritude (PROFESSORA A7, PESQUISA DE CAMPO, 2021)".

É importante apontar que o PPP é uma ferramenta documental que deve ser construída coletivamente, com a participação da comunidade escolar, e inclui as teorias e metodologias que orientam as práticas educativas desenvolvidas nas instituições educacionais. Portanto, é um documento que "[...] reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos" (DIAS, 2013, p. 24).

Desse modo, ante a fala do Professor A1, percebemos que o projeto político-pedagógico da instituição foi construído com a participação de toda a comunidade escolar e considera as questões sócio-históricas e culturais da educação quilombola, também presente nas falas das Professoras A3 e A6, ao citarem as temáticas que são implementadas em todo o trabalho educativo desenvolvido na escola. Nesse enquadramento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, mencionam, em seu art. 8.º, parágrafo 8.º, que o projeto político-pedagógico deve considerar "[...] as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas" (BRASIL, 2012, p. 6).

Assim, podemos perceber, ao cotejarmos as falas dos docentes acerca do desenvolvimento de projetos – ou da certa ausência deles – e as páginas do PPP da escola aqui estudada, que poderia haver ações que contemplassem, no âmbito das práticas pedagógicas de modo mais assíduo, as temáticas associadas às contribuições dos africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido, acreditamos que o produto final que fora aqui ofertado nos anexos desta dissertação contribua, em alguma medida, como elemento de trabalho acerca da temática.

Ao indagarmos o nono questionamento temático – "Os conteúdos dos livros didáticos adotados na escola ajudam no combate ao racismo?" –, as falas tiveram consonância com o fato de que os conteúdos dos livros didáticos atualmente trazem a história do negro de forma diferente. O Professor A1, em sua fala, relatou:

Antes era bem menos trabalhado, os conteúdos não abrangiam tanto essa questão de comunidades quilombolas, falava-se em negros, refugiados, mas não se falava do quilombo em si, hoje se trabalha dentro dos parâmetros curriculares, dos conteúdos, e também a questão da identidade que se trabalha dentro de diversidade (PROFESSOR A1, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

O Professora A2 relatou: “[...] hoje os livros didáticos trazem a educação das relações étnico-raciais, a diversidade cultural, a construção do negro e o respeito as diferenças e valorização as identidades” (PROFESSORA A2, PESQUISA DE CAMPO, 2021). A Professora A6 respondeu que

[...] os conteúdos dos livros didáticos trabalhados ajudam no combate ao racismo, atualmente os livros trazem conteúdos voltados para comunidades quilombolas são referentes à realidade que os escravizados passaram, quais foram as pessoas que foram importantes na luta contra a escravidão, personagens negras, falam sobre as belezas da África em relação à natureza e a cultura (PROFESSORA A6, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

A fala desses professores demonstra que os livros didáticos adotados ajudam no combate ao racismo, mas ainda precisam melhorar. A Lei n.º 10.639, sancionada em janeiro de 2003, pelo presidente Lula, já se encontra em vigor nas escolas públicas e particulares em todo o território nacional. É claro que, em alguns espaços educativos, com mais vigor e, em outros, ainda de maneira tímida. A lei contempla o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e a participação desses povos na construção da história do nosso país. O Brasil, país como o maior número de afrodescendentes, tem sua história relegada e desconhecida por grande parte da sociedade brasileira. Sobre tal realidade, concordamos diretamente com a fala de Silva:

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer lhes oportunidades de reflexão e reelaboração (SILVA, 2001, p. 16).

O processo de aplicação da Lei Federal n.º 10.639/ 03 caminha a passos longos e com lentidão, visto que algumas instituições escolares entendem que a aplicabilidade dessa lei se traduz em trabalhar com os mesmos conteúdos do livro didático, acrescentando apenas atividades complementares nas datas comemorativas, por exemplo, o Dia da Consciência Negra. Ou seja, abarcar a referida

lei é trazer, em conhecimento ou memória, todos os sentimentos e condições históricas a que os negros foram submetidos, quando muitos preferem apagar de sua história ou até mesmo não se identificam dentro de uma identidade nacional em processo. Por isso, quando citamos a estrutura populacional brasileira em sua construção, faz-se necessário considerar que a população brasileira ainda não se reconhece.

O décimo questionamento temático procurou indagar se é possível identificar a presença da cultura quilombola nos alunos. O Professor A1 relatou: “Sim, com certeza, já vem de casa, está na raiz deles, podendo ser identificado na cor, nas falas cotidianas sobre o que acontece na comunidade” (PROFESSOR A1, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

A Professora A3 enfatizou: “Acredito que sim. Sobre a cultura quilombola eles comentam que moram na comunidade quilombola, conversamos sobre a cultura e a dança é o jongo” (PROFESSORA A3, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

A Professora A7 afirmou: “Acredito que sim. Sobre a cultura quilombola eles comentam que moram na comunidade quilombola, percebo nas tranças e nos acessórios (turbantes) que as meninas usam” (PROFESSORA A7, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Embora os professores tenham relatado que conseguem identificar a cultura quilombola nos alunos, é necessário consolidar a importância do conhecimento acerca da construção de uma cultura de um povo que é resistência e atualmente luta por reconhecimento, pela preservação da sua identidade, de sua história, de seus costumes e tradições.

Segundo (MUNANGA, 1986, p. 23), “[...] é através da educação que a herança social de um povo é legada as gerações futuras e inscritas na história”. A identidade é um processo social que se alimenta de memória, e construir uma memória positiva é o passo inicial para estabelecer as relações identitárias, assimilar os valores culturais antes negados e desconstruídos e então tomar consciência de si diante do mundo. Identidade é um processo de aquisição de características culturais, ideológicas e sociais, que, no Brasil, se traduz por meio do multiculturalismo, como nos diz. O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 111), considerando que as forças das ideologias

reproduzidas ao longo da história com as tradições e práticas socialmente legitimadas apontam uma enorme necessidade em construir novas ideologias, resgatar tradições e valores que contribuam igualmente para a formação de uma identidade coletiva.

Portanto, as comunidades de remanescentes lutam pelos seus direitos e visibilidade, priorizando a organização de projetos que visam a ações de formação para os afrodescendentes se perceberem como sujeitos históricos, sociais e capazes de modificar a realidade de opressão em que vivem. Observamos, assim, quanto a trajetória sócio-histórica e cultural é primordial para o exercício pleno da cidadania para os remanescentes quilombolas e também como contribui para que a sociedade e a escola se conscientizem da garantia de uma educação de qualidade que possa alcançar a realização de um trabalho sobre a diversidade e a cultura do povo brasileiro.

O décimo primeiro questionamento verificou se há um planejamento conjunto dos professores em relação ao desenvolvimento de conteúdos sobre ser quilombola. Esse questionamento causou inquietação, pois a maioria disse que não há planejamento conjunto nas reuniões diárias. Eles referiram-se novamente ao Dia Consciência Negra, quando eles se reúnem e fazem um planejamento de atividades para que todos os professores trabalhem nesse período com exposição, roda de conversa e apresentações culturais na escola.

Os professores declararam que abordam, em seus planejamentos individuais, conteúdos que repassam os valores da comunidade para seus alunos, conforme afirmou a Professora A2: “Trabalhamos no dia sobre o povo quilombola, a história de como se formou a comunidade, a consciência negra, as vestimentas, as danças típicas [...]” (PROFESSORA A2, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Embora, em certos casos, ainda com pouca imersão específica acerca da história e das práticas existentes na comunidade quilombola da Cacimbinha, notamos que, em âmbito geral, os professores estão tentando repassar valores aos seus alunos com e/ou sem exemplos da comunidade. Os valores que estão sendo repassados chamam a atenção, sobretudo o exemplo utilizado pela Professora A2, uma história pouco conhecida pelos indivíduos de outras localidades:

Eu não sou daqui, mas sempre quis conhecer a história do local e procurei sua irmã e com ela tive a oportunidade de conhecer a história de Manoel João A história dele é muito importante. Eu desconheço homem mais íntegro

porque ele, além de ser formador dessas comunidades, ele era muito respeitado pela personalidade dele, pelos valores, não foi à toa que ele herdou todas as terras da comunidade, ele era muito honesto, ela disse que os mais antigos relataram que Manoel João não ia na venda comprar nada, ele mandava o chapéu dele, então a honestidade era um valor. Entendeu? Dependendo da situação, conto a história de Manoel João elencada a educação contemporânea (PROFESSORA A2, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

No entanto, mesmo que as respostas tenham sido positivas, percebemos que os valores da comunidade não estão sendo repassados dentro da escola. O intuito era saber se as tradições, costumes, modo de vida, as histórias dos anciões estavam presentes no planejamento diário da escola e sendo repassados às presentes gerações. Entendemos que alguns educadores estão tentando, mas de forma superficial, pois as histórias, os costumes, as tradições ainda não estão no contexto escolar como um todo, exceto a alimentação, quando as escolas ofertam alimentos adquiridos da agricultura familiar, o que é reforçado e incentivado por alguns profissionais.

Compartilhar a aprendizagem para a preservação das tradições é de suma importância, pois introduzir esse conhecimento nas escolas faz com que todos tenham conhecimentos das informações essenciais à sua origem, inclusive ressaltando a importância da autoaceitação.

Quando interrogados sobre o décimo segundo questionamento temático – “Qual foi o seu papel, na construção do projeto político-pedagógico da escola?” –, dos sete professores entrevistados, somente dois participaram do projeto, que, devido à pandemia, ele não se encontra atualizado. O Professor A1 relatou que, em 2019, foi reunido para fazer o PPP coletivamente: “Eu tive o papel de auxiliar, junto com os demais professores, gestão e equipe, onde todos contribuíram para termos um projeto de qualidade que realmente atendesse o público-alvo” (PROFESSOR A 1, PESQUISA DE CAMPO, 2021). Compreendemos, com base na fala do professor, que a participação tanto dele quanto da comunidade escolar, foi primordial na construção do PPP.

Já a Professora A2 (2021) disse que não participou da construção do PPP, porém teve vontade de “[...] construir metodologias que leve ao educando a se reconhecer e autoafirmar-se como negro através de poesias, músicas, paródias onde ele seja o protagonista e se sinta importante” (PROFESSORA A2, PESQUISA DE CAMPO, 2021). Entendemos, por meio dessa fala, que desenvolver uma metodologia adequada e ações educativas diversificadas que envolvam os alunos, além de

contribuir na formação dos educandos, possibilita uma visão positiva da realidade que os envolve.

Em resposta ao décimo terceiro questionamento temático – “O que a escola tem feito para preservar as tradições, costumes e valores dessa comunidade?” –, as respostas retornaram para o 20 de novembro, quando os professores consideraram as ações desenvolvidas nessa data como forma de trabalho mais efetivo e sistematizado nesse sentido. No entanto, não existe nenhum projeto específico sobre a temática, embora alguns profissionais tenham conhecimento de que as escolas quilombolas têm uma pedagogia própria e nada foi feito até o momento para melhor contribuir no conhecimento dos alunos, apenas atividades relacionadas ao 20 de novembro. O Professor A1 questionou com pertinência:

Nós, enquanto profissionais, professores da escola agente tenta nas atividades da escola contemplar isso, só que eu acho que o município precisa reconhecer e valorizar a comunidade, então pra que isso aconteça é preciso que ocorra um processo de valorização primeiro dentro da comunidade para que do lado de fora as pessoas também possam reconhecer isso, ao meu ver, a escola hoje conta com o trabalho do professor em sala de aula o começo é por aí, mas coisas maiores precisam ser feitas (PROFESSOR A1, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Notamos que, embora, na unidade escolar estudada, haja, sem dúvida, uma preocupação específica com a educação quilombola, haveria a possibilidade de dar mais ênfase, não somente em projetos mais regulares senão nas práticas pedagógicas cotidianas dos docentes, às temáticas e abordagens específicas das contribuições técnicas e culturais dos africanos e seus descendentes, a propósito de fortalecer tanto os laços identitários entre os membros da comunidade quanto um tipo de educação voltada ao multiculturalismo e ao antirracismo em suas práticas. Sobre essas ausências e possibilidades, a fala da Professora A2 torna-se bastante representativa:

Falta envolvimento do poder público em relação à preservação da cultura dessa comunidade. Minha opinião é que as pessoas que moram aqui, aquelas pessoas que brigam, que lutam, elas têm muito desejo em preservar a cultura, mas eu sinto que, quando chega no poder público, elas se esbarram (PROFESSORA A2, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Em consonância às repostas a esses questionamentos, repelimos a falta de ações públicas para a preservação da cultura afro-brasileira; no entanto, ao cobrarem do poder público, outros professores não se posicionaram como agentes. Esperam ações públicas, mas não propõem ações a serem desenvolvidas na escola.

O decimo quarto questionamento temático fez referência ao local de trabalho, no qual foi indagado se o professor, no ato da escolha da vaga, teve uma orientação da Secretaria de Educação municipal sobre a questão quilombola.

Dos sete professores entrevistados, três sabiam que iriam trabalhar em uma comunidade quilombola e quatro não, demonstrando que, ao escolherem as localidades para trabalhar, poucas informações são disseminadas, pois três dos que declararam que sabiam são amigos próximos de pessoas da comunidade, conforme respondeu a Professora A2: “Não me informaram nada, eu sei porque sou amiga da sua irmã e ela fala muito da comunidade de vocês” (PROFESSORA A2, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Os dois últimos questionamentos temáticos indagaram o que mais poderia ser feito, tanto na unidade escolar como em nível das ações com a Secretaria de Educação e como eles poderiam contribuir para melhorar a educação quilombola e, conseqüentemente, preservar a história desse grupo. O Professor A1 respondeu:

No meu entendimento, é cobrar projetos e ações iniciando pela caracterização da escola, com características quilombolas, se tivesse uma pintura com selo da comunidade, já seria um impacto para quem chega e as pessoas ao verem já vão se sentir representado, valorizado e após um trabalho intenso com os alunos voltado para a realidade quilombola, a questão da África e a valorização do povo negro, contando com o apoio do município para que essas ações sejam feitas (PROFESSOR A1, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Os professores, como o supracitado, que não conheciam a escola, relataram a falta de característica física nas escolas, discutindo que o povo guarda suas tradições, mas precisa sentir-se valorizado e o poder público pode contribuir na valorização dos quilombolas com ações voltadas para as escolas existentes em comunidades quilombolas, concordando também com Gama (2015), ao revelar que o poder público deve proteger o patrimônio cultural brasileiro.

A Professora A2 relatou que “[...] existe o evento do vinte de novembro, mas que é necessário que o município ofereça material e formação para os professores” (PROFESSORA A2, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

No decorrer das entrevistas, os professores relataram que o município promove ações para melhorar a educação no decorrer do ano e todas as escolas são contempladas com essas ações, porém faltam projetos específicos para as comunidades quilombolas, destacando que a escola e o poder público precisam de um olhar especial sobre as comunidades quilombolas, incentivando os alunos a

conhecer sua história e possivelmente valorizá-la. Dos sete professores, quatro relataram que é necessário fazer um trabalho no decorrer do ano que englobe a comunidade, e não apenas na semana do dia 20 de novembro. A Professora A 7 relatou:

A escola deveria trabalhar com projetos que tratam da história da comunidade, como também do incentivo às tradições culturais e não apenas trabalhar uma semana de aula voltada a produções para a consciência negra não é suficiente para que esse aluno aprenda sobre suas raízes e tradições. Assim, preservar e conhecer a própria história é fundamental para que esse aluno entenda o meio em que está inserido (PROFESSORA A7, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Conhecer a própria história é importante, não existe um povo sem história, porque é a história que permite entender a atualidade. Até os alunos entenderam que é importante conhecer a história da comunidade. Ao considerarmos a História como uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo, investigando o que os homens fizeram, pensaram e sentiram, entendemos que o conhecimento histórico ajuda na compreensão do homem como ser que constrói seu tempo. Com as respostas dos alunos, foi perceptível que a disciplina História é pouco mencionada, demonstrando um desconhecimento sobre a disciplina que deveria abordar esse estudo.

Entretanto, o tempo que os professores reservam para essa temática ainda não é o ideal, uma vez que a história local e a afro-brasileira são de ensino obrigatório, como expõe a BNCC. Os professores precisam aprofundar o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, principalmente porque é um ensino obrigatório com base na Lei n.º 10.639.

Os professores precisam buscar meios didáticos para melhor desenvolver a aprendizagem dos alunos, propondo projetos, e pedir apoio do poder público, como também levar a comunidade para dentro da escola, fazendo uma ponte entre os saberes e fazeres das comunidades e o conteúdo proposto pelo currículo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos um estudo, temos ciência de que os resultados são incertos e, sobretudo, parciais. Poderá haver possibilidades de novas pesquisas, portanto pretendemos, neste subitem, apresentar algumas considerações finais em torno das análises do material empírico levantado, bem como pontuar algumas dificuldades e limitações encontradas no desenvolvimento dele para – quem sabe? – igualmente contribuir para suscitar mais olhares em trabalhos a serem produzidos em torno desse fundamental e pulsante tema da educação quilombola e da valorização e visibilidade da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

Assim, a análise do material empírico permitiu-nos constatar que, a despeito da preocupação com a temática e com as premissas das leis e diretrizes prescritivas da educação quilombola, bem entendidas por ocasião da leitura do PPP na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha”, da comunidade quilombola de Cacimbinha no município de Presidentes Kennedy-ES, a fala dos professores reflete, em certos momentos, a falta de material didático sobre comunidades quilombolas nas escolas e estas precisam melhorar os acervos didáticos sobre a temática, reconhecendo que, todas as vezes que esse conteúdo entra em pauta, é necessário adaptar o conteúdo à realidade dos alunos.

Mediante a carência de material, os professores disseram que fazem diferente o que podem para adequar a realidade da escola, trabalham com projetos que contribuam para o entendimento dos alunos sobre suas “raízes” no decorrer do ano e também no período da consciência negra, montando um cronograma de atividades para que todos os professores trabalhem sobre negros na Semana da Consciência Negra em um dia de exposição, roda de conversa e apresentações culturais na escola.

Portanto, a Educação Escolar Quilombola procura pôr em prática um modelo educacional que leve em conta e legitime a história e cultura local, o modo de vida e as reivindicações políticas, por meio das suas práticas educativas, trazendo uma relação “[...] entre o conhecimento ancestral de matriz africana, a formação da identidade quilombola e as relações de poder, estando vinculada ainda a uma noção de democratização e transformação da sociedade” (SOUZA, 2015, p. 49).

Contudo, essa nova visão de construção de saber e práticas educativas envolve a percepção da subjetividade de cada sujeito e a comunidade em que ele está

inserido, bem como a participação efetiva dos quilombolas nessa construção, constituindo, assim, segundo Souza (2015, p. 49),

[...] uma pedagogia que seja de fato diferenciada para as comunidades quilombolas na qual a cultura, a oralidade, a memória, as tradições, a estética, a ancestralidade africana estejam inseridas não apenas como conteúdo, mas na própria concepção da ação pedagógica e do currículo. Para a construção de uma pedagogia quilombola acreditamos na necessidade de participação dos/as quilombolas na construção curricular.

Nessa circunstância, para que uma “pedagogia diferenciada” seja construída, precisamos refletir a elaboração das ações educativas na qualidade de educadores, considerando alguns elementos oficiais que nortearão as nossas práticas no âmbito escolar. Sendo assim, podemos destacar os parágrafos IV, V, VI, VII, VIII e IX do art. 38 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que enfatizam alguns elementos, a saber:

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades; V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história; VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas; VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os 34 estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola; VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade; IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar (BRASIL, 2012, p. 14).

É importante ressaltar que a pedagogia quilombola é uma discussão recente que ainda está em construção e efetivação no âmbito escolar, mas cumpre um papel importantíssimo na construção de um novo olhar sobre a inserção dos negros nos conteúdos e nas ações escolares, considerando o negro autor dos seus saberes e conhecimentos, respeitando sua história e cultura e contribuindo para a valorização e reconhecimento da identidade negra e na superação da desigualdade étnico-racial.

Desse modo, acreditamos que a instituição escolar deve dialogar com a comunidade quilombola para encurtar a distância entre elas e viabilizar uma nova proposta de ensino.

Um aspecto com que acreditamos contar a favor dessas processuais mudanças nas relações de ensino e aprendizagem nesses espaços escolares é que as falas dos professores entrevistados, de modo unânime, reforçaram a importância das especificidades da educação quilombola, bem como mostraram a aproximação deles em relação à temática e, principalmente, a uma parte da legislação vigente. Ainda que, conforme apresentado aqui no curso de nossa análise de caso, aspectos como a rotatividade dos professores, em especial aqueles em situação de contratos temporários, além da já sublinhada falta de material didático específico, decerto apareçam como percalços para a promoção de uma abordagem mais consistente na comunidade quilombola estuda de Presidente Kennedy, no Espírito Santo. Realidade, aliás, não muito diferente de outras comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, conforme apontamos baseados em outros estudos de caso.

Assim, em consonância com a literatura acerca da temática e os estudos de caso de outras comunidades quilombolas, percebemos, por meio de nossa amostragem, a necessidade de unir ações em prol da educação histórica de tais comunidades, buscando formar cidadãos autônomos que conheçam e preservem sua história. Nesse intuito, percebemos que o município oferta a todos os munícipes uma educação igualitária, a escola localizada dentro da comunidade quilombola precisa trabalhar, com mais intensidade, a história e cultura afro-brasileiras nas séries iniciais com ênfase na história local. Assim, como produto final, propomos uma formação continuada (APÊNDICE C), com o objetivo de melhor preparar os professores que atendem alunos quilombolas, para trabalhar a história local e a cultura e história afro-brasileiras.

A formação justifica-se pela necessidade de que os alunos entendam a história na qual estão inseridos. Para isso, os professores precisam ser mais bem preparados, para que busquem caminhos e, assim, trabalhem o assunto, contemplando o aluno como um todo e objetivando contribuir na discussão dos conteúdos expostos e na melhor aprendizagem dos alunos da comunidade quilombola sobre as suas raízes, a fim de proporcionar um ambiente de trocas de conhecimentos para um ensino que possibilite ao aluno a conscientização do porquê de ser quilombola, levantando questões que contribuam no empoderamento dos alunos.

Com base nessa formação, acreditamos que o professor conseguirá mais repertório para trabalhar com a comunidade, realizando uma valorização da história da comunidade quilombola de Presidente Kennedy-ES, levantar material didático para

ser usado em sala de aula, conscientizar os alunos acerca do conceito quilombola e do sentimento de pertencimento e facilitar a didática dos professores na criação de projetos e adequação do material didático.

A proposta será apresentada à Secretaria Municipal de Educação para sua apreciação e eventual posterior execução. Esperamos com ela contribuir de modo inovador para as abordagens e possibilidades de trabalho em torno das questões atinentes à educação quilombola, visando aprofundar a conexão dos alunos membros da comunidade com seu passado africano e a contribuição desses indivíduos e seus descendentes, no intuito de fomentar uma escola multicultural, antirracista e, conseqüentemente, mais democrática. Consideramos, igualmente, para a execução do projeto aqui apresentado a parceria (bem como a disponibilidade financeira) da Secretaria de Educação, sob a forma de um curso de formação continuada obrigatória e ofertada a cada dois anos, no início do ano letivo. Esse período de dois anos é em virtude de a maioria dos professores ser contratada, o que implica a troca de professores a cada dois anos, bem como a necessidade de reajustar o próprio projeto, inserir novas abordagens, repensar os quadros responsáveis pela oferta e execução das atividades, entre outros elementos de caráter mais logístico.

Levando em conta os resultados desta pesquisa, concluímos que a escola se tem mostrado uma instituição educacional preocupada em dialogar com as necessidades e especificidades da comunidade quilombola onde está inserida, por ser um espaço de interação sociocultural que considera a história, a vivência e os saberes afro-brasileiros.

Assim sendo, ao demonstrarem uma educação que busca sistematizar, em seu projeto político-pedagógico, as questões que são elencadas na legislação nacional para a educação quilombola e pensadas nas práticas pedagógicas realizadas e vivenciadas no âmbito educacional, elas estão contribuindo para a formação de sujeitos que valorizem a história, a cultura e a identidade quilombola.

Todavia, esta pesquisa abre novas questões a serem investigadas, a exemplo de problematizar interações entre a escola, a comunidade e os movimentos sociais que discutem a implementação das diretrizes curriculares na educação formal e não formal. Vale ressaltar que, no contexto atual, muito se caminhou nas políticas públicas que atualmente se encontram ameaçadas, uma vez que toda a legislação antirracista pode sofrer restrições curriculares de ordem impositiva, ferindo frontalmente as conquistas nesse campo de ensino.

Sendo assim, temos agora dois desafios: o de manter as políticas públicas já conquistadas e o de fazer com que continue acontecendo a implementação no chão da escola. Nesse sentido, é preciso pensar uma educação à luz dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e para os Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. **Capítulos de História Colonial (1500-1800):** os caminhos antigos e o povoamento do Brasil. 5. ed. São Paulo: Universidade de Brasília, 2002.
- ALBUQUERQUE, A. C. C. de. **Terceiro setor:** história e gestão de organizações. São Paulo: Summus, 2006.
- ALBUQUERQUE, W. R. de; FRAGA FILHO, W. **Salvador:** centro de estudos afro-orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMADA, V. P. **Escravidão e transição** – o Espírito Santo 1850-1888. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.
- ALMEIDA, A. W. B. Os quilombos e as novas etnias. *In:* Fundação cultural palmares. Quilombos no Brasil. **Revista Palmares**, n. 5, 2002.
- ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ALMEIDA, K. L. N. **Alforrias em Rio de Contas, século XIX.** 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- ALMEIDA, W. L.; PAULA, J. L. O. Sobre a adoção da escravidão africana no Brasil. **CES Revista**, Juiz de Fora, 2006. Disponível em: [https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2006/escravidao\\_africana\\_no\\_brasil.pdf](https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2006/escravidao_africana_no_brasil.pdf). Acesso em: 17 ago. 2021.
- ALVES, C. B. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola:** uma leitura a partir da psicologia cultural. Brasília-DF: Universidade de Brasília – UNB, 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais.** 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.
- ANJOS, R. S. A. A utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmistificada. **Revista Humanidades**, Brasília, v. 6, n. 22, p. 12-32, 1989.
- ANJOS, R. S. A. Cartografia da diáspora: África-Brasil. **Revista da ANPEGE**, n. 7, p. 261-274, 2011.
- ANJOS, R. S. A. **Quilombos:** tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.
- ARAÚJO, J.; CARDOSO, P. Alforria curricular através da Lei n.º 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 30, nov. 2003.

ARRUTI, J. M. Quilombos. *In*: PINHO, O. (org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: ABA/Ed. da Unicamp/EDUFBA, 2008. p. 315-335.

ARRUTI, J. M.; FIGUEIREDO, A. L. V. Processos cruzados: configuração da questão quilombola e campo jurídico no Rio de Janeiro. **Boletim Informativo Nuer**, Florianópolis, v. 2, n. 2, UFSC, 2005.

BALESTRERO, H. L. **A obra dos jesuítas no Espírito Santo**: sinopse histórica. Viana: [s.n.], 1979.

BARTH, F. Etnicidade e o conceito de cultura. Tradução de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. **Antropolítica**, Niterói, n. 19, p. 15-31, 2005. Dossiê: Fronteiras e Passagens: fluxos culturais e construção da identidade. Disponível em: [http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropoliticas/revista\\_antropolitica\\_19.pdf](http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropoliticas/revista_antropolitica_19.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o sistema nacional de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, SEA, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] União**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%204.887-2003?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%204.887-2003?OpenDocument). Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. INCRA. **Regularização de território quilombola perguntas & respostas**. Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas\\_respostas.pdf](https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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”. **Diário Oficial [da] União**. Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL, Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] União**. Brasília: casa Civil, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial [da] União**. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei n.º 10639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei n.º 10.639/2003. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 8**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **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**. Brasília: MEC, 2009.

BUFREM, L. S. Configurações da pesquisa em ciência da informação. **DataGramaZero**, v. 14, n. 6, dez. 2013.

CAMPOS, A. P.; SILVA, G. V. (org.). **Da África ao Brasil: itinerários históricos da cultura negra**. Vitória: Flor & Cultura, 2007.

CANDAU, V. M. F. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARDOSO, C. F. S. **O trabalho na colônia**. In: LINHARES, M. Y. L. **História Geral do Brasil**. 6. ed. do Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 79-99.

CARRIL, L. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 539-564, 2017.

CONSELHO ULTRAMARINO. **Projeto resgate de documentação histórica Barão de Rio Branco. Documentos manuscritos avulsos da capitania do ES (1582-1822)**. Rio de Janeiro: LPC Data Imagem, 2000. 2 CD-ROM. Cartas e relatórios administrativos.

COSTA E SILVA, A. Como os africanos civilizaram o Brasil. In: **“Vozes da África”**, Biblioteca Entrelivros. São Paulo: Duetto Editorial, edição especial n. 6, p. 64-69, mar. 2007.

DAEMON, B. **Província do Espírito Santo: sua descoberta, história, cronológica, sinopse e estatística**. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2010.

DANTAS, M. L. R. Pai branco, mãe negra, filho pardo: formação familiar e mobilidade social na Comarca do Rio das Velhas. In: LIBBY, D. C. et al. **História da família no Brasil (séculos XVIII, XIX e XX): novas análises e perspectivas**. Belo Horizonte-MG: Fino Trato, 2015. p. 99-128.

DIAS, C. I. T. R. **A construção do projeto político-pedagógico na escola de educação básica**. Monografia de especialização. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Documentos Manuscritos Avulsos da Capitania do ES (1582-1822)**. AHU/CU. Carta do governador Silva Pontes ao Conde de Linhares, 20/05/1800.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FARIA S. C. **A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1998, p. 39.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORENTINO, M. (org.). **Tráfico, cativo e liberdade: (Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. **A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico**, Rio de Janeiro, 1790-1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, M. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. *In*: CAMPOS, M. M. M. *et al.* (org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36.

FRAGOSO, J.; BICALHO, M. F.; GOUVÊA, M. F. (org.). **O antigo regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FRAGOSO, J.; FLORENTINO, M. **O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil no Rio de Janeiro, c1790 – c1840**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

FREITAS, D. **Palmares – a guerra dos escravos**. Porto Alegre: Mercado Aberto.1984.

**FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES**. 2007. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=29941>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FURTADO, J. F. A morte como testamento da vida. *In*: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 93-118.

FURTADO, M. B.; SUCUPIRA, R. L.; ALVES, C. B. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural**. Brasília-DF: Universidade de Brasília – UNB, 2014.

GADELHA, A. de O. **A educação para relações étnico raciais no ensino médio no maciço de Baturité – Ceará (2013)**. UNILAB. Redenção-CE, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/141/1/Alesson%20de%20Oliveira%20Gadelha.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GAMA, A. M. **O direito de propriedade das terras ocupadas pelas comunidades descendentes de quilombos**. Procurador Federal em exercício na Fundação Cultural Palmares, Brasília. 2015.

GARAVELLO, M. E. P. E. Artesanía con fibra de banano en la perspectiva de la multifuncionalidade em comunidades quilombolas. **Interciencia**, Caracas, v. 33, n. 1, p. 34-40, 2008.

GENOVESE, E. D. **A terra prometida: o mundo que os escravos criaram**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, jul./ago. 1995.

GOMES, F. dos S. “Jogando a rede, revendo as malhas: fugas e fugitivos no Brasil escravista”. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 67-93, 1996.

GOMES, F. dos S. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GOMES, F. dos S.; FARIAS, J. B.; SOARES, C. E. L.; ARAÚJO, C. E. M. **Cidades negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX**. Rio de Janeiro: Alameda, 2006.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. *In*: RAMOS, A. B. (coord.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/diversidade\\_educacao.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/diversidade_educacao.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei n.º 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, M.; HERINGER, R. (org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Sti ung; Action Aid, 2009.

GOMES, N. P. M.; PEREIRA, E. A. **Negras raízes mineiras: os arturos**. Juiz de Fora: Ministério da Cultura/EDUF/JF, 1988.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 29, p. 109-123, jan./jun. 2003.

GOOGLE. **Mapa do Espírito Santo**: localização do município Presidente Kennedy. 2021. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Not%C3%ADcia/conheca-o-novo-mapa-do-turismo-do-espírito-santo> Acesso em 18/08/2021. Acesso em: 18 ago. 2021.

GUTMAN, H. G. **The black family in slavery and freedom (1750-1925)**. New York: Vintage, 1976.

HENRY, L. Une richesse démographique en friche: les registres paroissiaux. *Population*, Paris, v. 8, n. 2, p. 281-290, 1953.

JESUS, A. R. de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. *In: Educere*. Curitiba: PCUPR, 2008.

KÖCHE, J. C. **Pesquisa científica**: critérios epistemológicos. Petrópolis: Vozes, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, I. B. **O quilombo no Brasil**: questões conceituais e normativas. Florianópolis: NUER/UFSC, 2000.

LEITE, I. B. Terras e territórios de negros no Brasil. **Cadernos de textos e debates do NUER**, Florianópolis, n. 1, 1990.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LEVI, G. **A herança imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LITTLE, P. E. Os conflitos socioambientais: um campo de estudo e ação política. *In*: BURSZTYN, M. (org.). **A difícil sustentabilidade**: política energética e conflitos ambientais. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, C. **Negros no Espírito Santo**. Vitória-ES: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

MALHOTRA, N.; ROCHA, I.; LAUDISIO, M. C. **Introdução à pesquisa de marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MANOLO, F.; GÓES, J. R. **A paz das senzalas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

MARQUESE, R. B. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos**, v. 74, p. 107-123, 2006.

MARTINS, C. F. **As fronteiras da liberdade**: o campo negro como entre lugar da identidade quilombola. Brasília, 2006.

MATTOS, H. M. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil, século XIX. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOSO, K. Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

McLAREN. P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES, N. S.; SILVA, J. B. M.; MACIEL, D. P. **Quilombos na República**: resistência e estratégias de sobrevivência no campo. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/link%20\(208\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/link%20(208).pdf). Acesso em: 06 jan. 2021.

MERLO, P. M. S. **À sombra da escravidão**: negócios e família escrava: Vitória-ES: 1800-1830, 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

MERLO, P. M. S. **O nó e o ninho**: estudo sobre a família escrava em Vitória, Espírito Santo, 1800-1871. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MERLO, P. M. S. **O nó e o ninho**: estudo sobre a família escrava em Vitória, Espírito Santo, 1800-1871. Vitória: Edufes, 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, S. A. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **EDUCAR EM REVISTA**, v. 34, p. 193-207, 2018.

MOORE, C. W. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**, 2007. Disponível em: [http://www.ipeafro.org.br/10\\_afro\\_em\\_foco/Moore\\_Racismo\\_atraves\\_da\\_historia.pdf](http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/Moore_Racismo_atraves_da_historia.pdf). Acesso em: 16 dez. 2021.

MOREIRA, V. M. L. A ilusão das terras devolutas: colonização particular, exploração madeireira e grilagem: 1889-1930. *In: Dimensões – Revista de História da UFES*, Vitória, n. 17, p. 223, 2005.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução e organização de Edgar de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, C. **Quilombos, resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1989.

MOURA, G. O direito a diferença. *In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: SECAD, 2005.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Estatuto do movimento negro unificado**. Disponível em: <https://mnu.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, K. O Racismo no mundo contemporâneo. *In: OLIVEIRA, I. (org.). Relações raciais: discussões contemporâneas*. Niterói: Intertexto, 2000.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Editora Global, 2006.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NORA, P. Entre a memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, M. L. F. **Educação física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, C.; SILVA, N. L. **Educação escolar quilombola em Santa Rita das Barreiras**. Especialização em Educação para as relações étnico-raciais-IFPA, Pará 2012.

OLIVEIRA, J. B. de. Comunidades remanescentes de quilombo da Amazônia: o uso do território. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS*, 6., 18 a 21 de setembro de 2007, Belém-PA, Brasil. **Anais [...]**. Belém, 2007.

OLIVEIRA, N. B. et al. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 7, n. 7, p. 5112-5127, maio 2019.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, 2007.

OSÓRIO, C.; BRAVIN, A.; SANTANA, L. A. **Negros do Espírito Santo**. São Paulo: Escrituras, 1999.

PALONI, M. M. F. Educação quilombola: a escola como garantidora do respeito à multiculturalidade. **Revista Saberes da Faculdade São Paulo**, São Paulo, 2019.

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei n.º 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jan./jun. 2008.

PRADO, J. F. A. **Primeiros povoadores do Brasil (1500-1530)**. São Paulo: Nacional, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In: LANDER, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 201-246, 2005.

REIS, J. J. (org.). **Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

REIS, J. J.; GOMES, F. S. (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, J. J.; SILVA, E. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, R. M. de C.; TRINDADE, A. L. Ensino Fundamental. *In: BRASIL. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SEDAD, p. 53-75, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, p. 63-92, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

SANTANA, C. E. C. **Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos**: um estudo sobre as comunidades de Barra/Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas-BA. Salvador. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Bahia, 2005.

SANTOS, J. B. Território, direito e identidade: uma análise da comunidade quilombola da Olaria em Irará, Bahia. **Antíteses, Ahead of Print.**, v. 3, n. 5, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antíteses>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SANTOS, L. dos. **Identidade quilombola**: o olhar dos alunos, pais e professores sobre as escolas quilombolas do ensino fundamental em Presidente Kennedy-ES. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Dicionário da escravidão e liberdade**. 50 textos críticos. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835). Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SCOTT, A. S. V. Entre a curva e o caso: três décadas de história da família no Brasil. *In*: LIBBY, D. C. *et al.* **História da família no Brasil (séculos XVIII, XIX e XX)**: novas análises e perspectivas. Belo Horizonte-MG: Fino Trato, p. 21-50, 2015.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005.

SILVA, J. F. da. **Educação quilombola**: um olhar sobre as práticas educativas na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, J. M. S. **Comunidades quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias**. Disponível: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/artigo-cqlutassu.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, K. V. Há luta depois da lei? Implementação da Lei n.º 10.639/03 no município de São João de Meriti. **Cadernos Penesb**, Rio de Janeiro, n. 11, 2010.

SISS, A. Afro-brasileiros e qualidade da educação: transformações e possibilidades. *In*: CAMPOS, M. L.; SANTOS, A. C. S. **Diversidade e transversalidade nas práticas educativas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRRJ/NAU, Seropédica, 2010.

SKINNER, D.; TAGG, C.; HOLLOWAY, J. Managers and research: the pros and cons of qualitative approaches. **Management Learning**, v. 31, n. 2, p. 163-179, 2000.

SLENES, R. W. **Na senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava. Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, 288p.

SOUZA, B. O. **Aquilombar-se**: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, S. P. de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 112 f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. Action Research and the Production of Knowledge in a Teacher Education Based on Inter/Multicultural Education. **Intercultural Education**, v. 12, n. 1, p. 65-78, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, M. **Educação das relações étnico-raciais & educação de jovens e adultos**: a trajetória do livro “Para entender o negro no Brasil de hoje”, de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. Guarulhos, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumara/Fundação Ford, 2003.

TRECCANI, G. D. **Terras de quilombo**: entraves do processo de titulação. Belém: Programa Raíces, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, R. (org.). **Dicionário do Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005. Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=VERGARA%2C+S.+C.+M%C3%A9todos+de+pesquisa+em+administra%C3%A7%C3%A3o.+S%C3%A3o+Paulo%3A+Atlas%2C+2005.&sxsrf=AOaemvJ6S63EHURKtl\\_Qus8VsqYIBMFxGA%3A1639699437624&ei=7dO7YZWIJbDQ1sQPqKm18AE&ved=0ahUKEwjVz5G0xOn0AhUwqJUCHahUDR4Q4dUDCA4&oq=VERGARA%2C+S.](https://www.google.com/search?q=VERGARA%2C+S.+C.+M%C3%A9todos+de+pesquisa+em+administra%C3%A7%C3%A3o.+S%C3%A3o+Paulo%3A+Atlas%2C+2005.&sxsrf=AOaemvJ6S63EHURKtl_Qus8VsqYIBMFxGA%3A1639699437624&ei=7dO7YZWIJbDQ1sQPqKm18AE&ved=0ahUKEwjVz5G0xOn0AhUwqJUCHahUDR4Q4dUDCA4&oq=VERGARA%2C+S.) Acesso em: 09 abr. 2020.

## APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA

### ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O PROFESSOR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL “ORCI BATALHA”

#### GÊNERO:

Masculino  Feminino

#### PROCEDÊNCIA GEOGRÁFICA:

Urbana  Rural/Camponesa  Pertencente à comunidade quilombola

#### COR/ ETNIA (autodeclarada):

Preta  Branca  Indígena  Parda  Não declarada

#### FAIXA ETÁRIA:

Entre 20 e 30 anos  Entre 31 e 40 anos

Entre 41 e 55 anos  Mais de 55 anos

#### NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

Graduação  Pós-graduação  Mestrado  Doutorado

#### FORMADO(A) EM? DESDE QUANDO?

##### 1- Há quanto tempo você trabalha como docente nesta escola?

Menos de um ano  Entre seis anos e dez anos

Entre um ano e cinco anos  Mais de dez anos

##### 2- Em sua formação, você estudou sobre os conteúdos de educação étnicorracial?

Sim  Não

##### 3- Em sua formação continuada (extensão, pós-graduação...), você teve contato com a temática supracitada? Sim Não. Quando? E o que você achou ou entendeu?

**4- O que você entende por educação quilombola?**

**5- Esta instituição escolar é considerada uma escola quilombola?**

( ) Sim ( ) Não. Por quê?

**6- O que você entende que é uma comunidade quilombola?**

**7- A escola possui material didático específico para somar ao conhecimento dos alunos sobre a comunidade que estão inseridos?**

**8- A escola possui projetos que contribuam para o entendimento dos alunos sobre suas raízes? Caso possua, descreva-os, bem como a sua eventual participação neles.**

**9- O projeto político-pedagógico contempla aspectos sobre a educação quilombola?**

( ) Sim ( ) Não. Explique:

**10- Os conteúdos dos livros didáticos adotados nesta escola ajudam no combate ao racismo? Por quê?**

**11- Você acha que a cultura quilombola está presente nos seus alunos? Como você consegue identificar?**

**12- Há um planejamento conjunto dos professores em relação a desenvolver conteúdos sobre ser quilombola?**

**13- Qual foi o seu papel na construção do projeto político-pedagógico da escola?**

**14- O que a escola tem feito para preservar as tradições, costumes e valores dessa comunidade?**

**15- Existe uma orientação da Secretaria de Educação Municipal sobre a questão quilombola?**

**16- No seu entender, o que mais poderia ser feito tanto na unidade escolar como em nível das ações com a Secretaria de Educação?**

**17- Na sua opinião, como a escola e o município poderiam contribuir para melhorar a educação quilombola e, conseqüentemente, preservar a história desse grupo?**

**Obrigada pela sua contribuição!**

## **APÊNDICE B – PRODUTO FINAL – FORMAÇÃO CONTINUADA MUNICIPAL SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

### **I – APRESENTAÇÃO GERAL DA PROPOSTA**

Compreende-se a educação como um processo amplo, múltiplo, político e histórico inerente às sociedades, até hoje, conhecidas (MANACORDA, 2006). Nesse sentido, a educação quilombola é compreendida como um processo amplo, complexo que tem perpassado uma longa caminhada para seu processo de efetivação e inclui a família, a interação com os outros, as relações de trabalho/sobrevivência, as vivências nas escolas, os movimentos sociais e outras organizações da comunidade.

As lutas por liberdade e cidadania, bem como por uma educação que atendesse aos anseios dos afro-brasileiros, reforçaram-se no início do século XX. As ações dos movimentos sociais e as próprias transformações do sistema socioprodutivo abrem caminho para o reconhecimento e a construção desses direitos na Constituição de 1988. A continuidade dessas lutas no campo educacional dá condições para a sanção da Lei n.º 10.639/03, que altera Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Desde a divulgação da Lei n.º 10.639/2003, outras medidas foram tomadas no campo da educação pública e, em 20 de novembro de 2012, instituiu-se a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, dando continuidade às mudanças no campo educacional. Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola representam uma vitória dos movimentos sociais, haja vista que nasceram na base mediante a luta da população negra, mais especificamente do movimento quilombola.

As comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, no que diz respeito tanto à localização quanto à origem. À vista disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definem que essa modalidade de educação requer pedagogia própria, respeito às especificidades étnico-raciais e culturais de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, material didático e

paradidático específico e devem analisar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, que deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Desse modo, com a intenção de contribuir na discussão dos conteúdos expostos e melhor aprendizagem dos alunos das comunidades quilombolas sobre as suas “raízes”, surgiu a ideia de organizar um evento em forma de uma formação continuada para os professores da rede municipal – prevista, inicialmente, em três dias de encontro e aproximadamente 20 horas de curso –, para proporcionar uma educação escolar que dialogue com as demandas da população quilombola, destituída de práticas e representações racistas. Ademais, é um projeto em construção, com relevantes desafios a serem superados em um ambiente de trocas de conhecimentos para um ensino que possibilite ao aluno a conscientização do porquê de ser quilombola, levantando questões que contribuam para o empoderamento dos alunos e colaborando para que a tradição quilombola passe de geração em geração e se eternize na sociedade brasileira, valorizando essa cultura que é muito importante para a história do Brasil.

Por essa razão, a formação continuada é imprescindível no processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Na verdade, a formação inicial e continuada para os profissionais que atuam em escolas quilombolas é um pré-requisito determinado nos arts. 50 e 53 da Resolução CNE/CAB08/2012: “A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá: I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”; mais: “A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá: I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores”; arts. 50 e 53, respectivamente. Portanto, é notável que a formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica contextualizada com as peculiaridades das comunidades quilombolas.

Dialogamos com a Secretaria de Educação Municipal do município de Presidente Kennedy-ES, a fim de propor uma intervenção que busque, de modo

auxiliar, as práticas pedagógicas já implementadas, porém a pesquisa realizada mostrou que, embora o município ofereça uma educação igualitária, as escolas localizadas dentro das comunidades quilombolas precisam trabalhar, com mais intensidade, a história e cultura afro-brasileiras, como também a história local.

Nesse sentido, pensamos o produto educacional, aqui proposto como um produto complementar a ser desenvolvido em parceria com os diferentes atores envolvidos na unidade escolar estudada, igualmente na possibilidade de ser adequado e aplicado – de acordo com os diferentes interesses e especificidades das demais unidades em escala municipal, podendo ser oferecido para análise no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Para a condução da formação continuada, inicialmente pensamos em nortear a totalidade das apresentações e discussões das temáticas envolvidas. Entretanto, a depender da recepção da Secretaria de Educação, não estará descartado o convite para a participação de outros professores, oriundos de instituições superiores de ensino – públicas e privadas – que atuam tanto no Espírito Santo como em outros estados do Brasil.

## **II – OBJETIVOS:**

### **II.1 – Objetivo geral**

- Qualificar os professores para adquirir mais conhecimentos e repertório de leitura e práticas pedagógicas em torno da temática da Educação Escolar Quilombola e dos valores civilizatórios expressos nas diretrizes nacionais para a Educação Escolar Quilombola e de todos os marcos legais oriundos das lutas que a população negra teve em prol de uma educação de qualidade, democrática e, sobretudo, antirracista.

### **II.2 – Objetivos específicos:**

- Propor uma Formação Continuada sobre Políticas Municipais para Educação Escolar Quilombola, com encontros temáticos com docentes da escola quilombola e demais escolas da rede, para a produção coletiva de material

pedagógico específico para o trabalho com as especificidades dos alunos quilombolas.

- Discutir sobre as políticas educacionais voltadas para Educação Escolar Quilombola no que concerne à formação docente, no âmbito do município de Presidente Kennedy-ES.
- Dinamizar a valorização cultural e histórica das comunidades quilombolas de Presidente Kennedy-ES.
- Incentivar os professores para conscientizar os alunos acerca do conceito quilombola e do sentimento de pertencimento.
- Mobilizar autoridades, educadores de modo geral, lideranças, autoridades políticas locais, educadores e alunos sobre os valores culturais quilombolas.

### **III – METODOLOGIA E APLICAÇÃO**

Uma vez que se trata de uma proposta de formação continuada, este projeto traz as seguintes ferramentas de aplicação: ciclo de encontros de conscientização e explanação acerca das possibilidades de inserção e formação dos profissionais da rede municipal; exposição – por meio de palestra – de parte das temáticas a serem apresentadas (conferir o cronograma dos dias do evento e seus temas, a seguir); apresentação de multimídia temática acerca do assunto.

A Formação Continuada Municipal sobre a educação quilombola possui o principal intuito de contribuir nas práticas pedagógicas dos professores das escolas quilombolas e as demais que atendem alunos oriundos das comunidades remanescentes de quilombos, a fim de somar com os conhecimentos prévios dos alunos e possibilitar caminhos para professores que, em sua maioria, não são do município, possibilitando o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a preservação da história dos remanescentes quilombolas.

#### **III.1 – Ações propostas**

- Serão convidados todos os professores, coordenadores e auxiliares das escolas das comunidades quilombolas e demais escolas que atendem alunos oriundos das comunidades quilombolas de Presidente Kennedy-ES.
- Na programação, haverá apresentações culturais da própria comunidade.

- Durante o evento, haverá *banner* para a exposição dos eventos que aconteceram nas comunidades.
- Para falar da história da comunidade, serão convidados, igualmente, os representantes comunitários e outras lideranças para, em conjunto, proporem projetos que sejam desenvolvidos nas escolas, objetivando melhor articular a comunidade escolar.
- Apresentação de material didático complementar acerca das temáticas atinentes ao estudo da África e dos afro-brasileiros.

#### **IV – PROGRAMAÇÃO PRELIMINAR**

##### **Dia 1.º:**

8h – Credenciamento

9h – Abertura – Composição da mesa com autoridades presentes

9h30 – Apresentação cultural: dança do jongo “Mãe África Pátria Amada Brasil”

10h – Grupo de trabalho 1: Legislação acerca da temática étnico-racial

11h – Grupo de trabalho 2: Cultura das comunidades locais

Convidados: Vânia, Tânia, Elba, Leonardo e Magno

12h – Almoço

13h – Exposição dos *banners*

14h – Grupo de Trabalho 3: Educação Escolar Quilombola

15h – Encerramento.

##### **Dia 2:**

9h – Apresentação cultural: “Capoeira Local”. Mestre Júlio

10h – Grupo de trabalho 1: Em cores: o papel da literatura de influência africana na construção de uma educação antirracista e multicultural

11h – Grupo de trabalho 2: trocas de experiências e conversas mediadas entre os docentes

12h – Almoço

14h – Grupo de trabalho 3: Valorização da diversidade: o que ajuda no combate ao preconceito?

15h-Encerramento.

**Dia 3:**

9h – Apresentação cultural: “Com as crianças e adolescentes da comunidade local”

10h – Grupo de trabalho 1: Por que ensinar relações étnico-raciais e história da África nas salas de aula?

11h30 – Grupo de trabalho 2: material didático e de multimídia para a educação quilombola

13h – Almoço

14h – Grupo de Trabalho 3: material didático e de multimídia para a educação quilombola (parte II)

15 – Encerramento.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ

FACULDADE VALE DO CRICARÉ

### MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

---

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do estudo/pesquisa intitulado **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL “ORCI BATALHA”**, conduzida por Cláudia Márcia Corrêa de Jesus. Este estudo tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas na Escola Municipal Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha” e como as mesmas se acomodam na percepção de uma “educação quilombola”, valorizando identidades, saberes e fazeres tanto dos discentes como da comunidade escolar em âmbito geral.

Para contemplar o caminho metodológico e com o intuito de alcançar os objetivos e proposições destacadas neste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa que acontecerá de modo a facilitar e a mediar às compreensões que se tem das práticas pedagógicas educação quilombola.

Sua contribuição para a produção dos dados desta pesquisa consistirá na participação de entrevistas, com questões sobre as práticas pedagógicas educação quilombola na Escola Municipal Ensino Infantil e Fundamental “Orci Batalha”, localizada na zona rural da comunidade de Cacimbinha no município de Presidente Kennedy, na qual você trabalha. Elas serão aplicadas e desenvolvidas na modalidade on-line, através do e-mail que você me fornecerá pelo App Whatsapp.

Dessa forma, a aplicação do projeto acontecerá de forma acessível e dentro da sua realidade, respeitando suas colocações, desafios e objetividades. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa poderá ter risco de constrangimento e exposição durante a aplicação das oficinas com os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, o local de aplicação das entrevistas, será via e-mail, devido à pandemia que se instaurou no mundo – COVID 19, elucidando um ensino que se adéque a realidade, por isso as atividades remotas estão sendo importantíssimas neste momento. Por meio desse mecanismo, o pesquisador tende minimizar o desconforto, garantindo um local reservado e liberdade para os participantes possam responder questões que causem constrangimento.

É válido ressaltar que ao analisar os dados da pesquisa não haverá identificação dos participantes no campo de análise de dados.

Os benefícios da pesquisa serão coletivos, uma vez que o trabalho contribuirá com informações e dados para os sujeitos da pesquisa e para a educação no âmbito escolar.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

## ANEXO B – PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

	<b>INSTITUTO VALE DO CRICARÉ</b>									
<b>PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP</b>										
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>										
<b>Título da Pesquisa:</b> EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL „ORCI BATALHA“										
<b>Pesquisador:</b> CLAUDIA MARCIA CORRÊA DE JESUS										
<b>Área Temática:</b>										
<b>Versão:</b> 3										
<b>CAMÉ:</b> 4807001.3.000.007										
<b>Instituição Proponente:</b> INSTITUTO VALE DO CRICARÉ LTDA										
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio										
<b>DADOS DO PARECER</b>										
<b>Número do Parecer:</b> 4.853.891										
<b>Apresentação do Projeto:</b>										
<p>Conforme a proponente "Esta será uma pesquisa com abordagem metodológica qualitativa, de tipo participativa. Este projeto será desenvolvido com a participação de docentes da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental "Orci Batalha", localizada na zona rural da comunidade Quilombola de Caciminha do município de Presidente Kennedy, Espírito Santo.". Apresenta que "O caminho metodológico utilizado para a construção da dissertação será um estudo feito através da pesquisa bibliográfica documental e de história oral, por meio de observações, entrevistas" ainda realizará a "análise de artigos e livros a respeito do tema. Serão utilizados questionários e entrevistas com perguntas sobre informações pessoais, profissionais e a respeito do entendimento dos mesmos sobre as Práticas Pedagógicas da Educação Quilombola" e terá como "população amostral quatro professoras regentes e quatro professores de áreas específicas (Educação Física, Ensino Religioso, Arte e Inglês) das turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano da EMEIEF "Orci Batalha", porque o professor (a) do 1º e 2º ano é o mesmo".</p>										
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>										
<b>Objetivo primário da Pesquisa:</b>										
<b>Analisar as práticas pedagógicas adotadas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental</b>										
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="405 1576 767 1599">Endereço: Rua Humberto de Alencar Furtado, nº 217</td> <td data-bbox="767 1576 1251 1599"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="405 1599 751 1621">Bairro: UNIVERSITÁRIO</td> <td data-bbox="751 1599 1251 1621">CEP: 29.052-410</td> </tr> <tr> <td data-bbox="405 1621 544 1644">UF: ES</td> <td data-bbox="544 1621 1251 1644">Município: SÃO MATHEUS</td> </tr> <tr> <td data-bbox="405 1644 783 1666">Telefone: (071) 3212.0000</td> <td data-bbox="783 1644 1251 1666">E-mail: cep@icrc.org.br</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Humberto de Alencar Furtado, nº 217		Bairro: UNIVERSITÁRIO	CEP: 29.052-410	UF: ES	Município: SÃO MATHEUS	Telefone: (071) 3212.0000	E-mail: cep@icrc.org.br
Endereço: Rua Humberto de Alencar Furtado, nº 217										
Bairro: UNIVERSITÁRIO	CEP: 29.052-410									
UF: ES	Município: SÃO MATHEUS									
Telefone: (071) 3212.0000	E-mail: cep@icrc.org.br									
<small>regional/2014/01</small>										



Continuação do Parecer: 4.853.861

"Orçá Batalha" e como as mesmas se acomodam na percepção de uma educação quilombola, valorizando identidades, saberes e fazeres tanto dos discentes como da comunidade escolar em âmbito geral.

**Objetivo Secundário:**

- Investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes sobre a educação quilombola e se as mesmas estão contempladas no projeto político pedagógico escola;
- Verificar se a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Orçá Batalha é contemplada com materiais didáticos e paradidáticos específicos como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica;
- Propor, junto a Secretaria Municipal de Educação, a implementação das práticas pedagógicas quilombola, através de uma formação contínua para os professores da rede de Presidente Kennedy/ES.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Risco mínimo. O principal risco aos participantes relaciona-se à perda de confidencialidade e para diminuir a chance desses riscos acontecerem, todos os instrumentos de coleta de dados utilizados serão identificados por código e não pelo nome do participante.

**Benefícios:**

Os beneficiados serão toda a população quilombola, pois o estudo contempla a valorização dos saberes local.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevância dentro do contexto atual. Para a produção dos dados a pesquisadora respeitou as medidas sanitárias e de isolamento social que estamos vivenciando, desta forma, desenvolverá a pesquisa a partir do contato por ligação ou mensagens de Whatsapp. A entrevista será semiestruturada e conta com um roteiro de 14 perguntas. A proponente apresentou que terá um custo para o desenvolvimento da pesquisa de R\$3.410,00.

**Endereço:** Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217  
**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415  
**UF:** ES **Município:** SAO MATEUS  
**Telefone:** (27)3313-0000 **E-mail:** cep@fvc.br



INSTITUTO VAI F DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.853.881

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- Termo de autorização da Instituição coparticipante está devidamente assinado pela Secretária de Educação do município.
- Termo de responsabilidade de sigilo assinado pela pesquisadora.
- Folha de rosto está devidamente assinada pela proponente e pelo responsável da Instituição.
- Cronograma está adequado.
- No TCLE, a proponente incluiu os riscos e benefícios da pesquisa, assim como, atendeu as especificações para apresentar os benefícios da pesquisa de forma clara, bem como, a quantidade de sujeitos participantes da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI 2.d.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1720459.pdf	18/06/2021 20:48:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/06/2021 20:48:05	CLAUDIA MARCIA CORREA DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	PRE_PROJETO_CLAUDIA.pdf	18/06/2021 20:47:39	CLAUDIA MARCIA CORREA DE JESUS	Aceito
Brochura Pesquisa	PRE_PROJETO_CLAUDIA.docx	18/06/2021 20:47:24	CLAUDIA MARCIA CORREA DE JESUS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	28/05/2021 10:29:55	CLAUDIA MARCIA CORREA DE JESUS	Aceito

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217  
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 29.933-415  
 UF: ES Município: SAO MATEUS  
 Telefone: (27)3313-0000 E-mail: cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.853.861

Orçamento	ORCAMENTO.docx	28/05/2021 10:29:21	CLAUDIA MARCIA CORREA DE JESUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_responsabilidade_sigilo.jpg	28/05/2021 10:28:31	CLAUDIA MARCIA CORREA DE JESUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_da_instituicao_coparticipante.jpg	28/05/2021 10:28:14	CLAUDIA MARCIA CORREA DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	28/05/2021 10:13:50	CLAUDIA MARCIA CORREA DE JESUS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO MATEUS, 16 de Julho de 2021

Assinado por:

José Roberto Gonçalves de Abreu  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217  
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 29.933-415  
 UF: ES Município: SAO MATEUS  
 Telefone: (27)3313-0000 E-mail: cep@ivc.br