



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

ANGELA MARIA LEITE PEIZINI

**EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO QUILOMBO DO LINHARINHO
(CONCEIÇÃO DA BARRA-ES)**

**Brasília
2025**



ANGELA MARIA LEITE PEIZINI

**EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO QUILOMBO DO LINHARINHO
(CONCEIÇÃO DA BARRA-ES)**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutorado.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Cultura e Cooperação Internacional

Orientador: Prof. Dr. José Walter Nunes

**Brasília
2025**

EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO QUILOMBO DO LINHARINHO (CONCEIÇÃO DA BARRA-ES)

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutorado.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Cultura e Cooperação Internacional

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Walter Nunes (orientador)

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Leides Barroso Azevedo Moura

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Erineu Foerste

Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Olindina Serafim Nascimento

Prefeitura Municipal de São Mateus

Profa. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste (Suplente)

Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Como diz Gonzaguinha, na canção Caminhos do Coração, “*aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas (...) é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho (...)*”. E por nunca estar sozinha, agradeço:

Ao professor doutor José Walter Nunes pelo acolhimento, respeito, entusiasmo e incentivo permanente ao desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras doutoras Olindina Serafim Nascimento, Leides Barroso Azevedo Moura, e ao professor doutor Erineu Foerste pela participação nesta banca e por suas contribuições valiosas durante o desenvolvimento desta pesquisa. À professora doutora Gerda Margit Schütz Foerste pelas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos familiares e amigos, especialmente ao meu esposo José de Anchieta Cogo Machado e às colegas e parceiras de pesquisa Alessandra D'aqui Veloso e Maria Aparecida da Silva, que tanto me fortaleceram nesta caminhada. À Comunidade Quilombola Linharinho, pelo acolhimento que recebi, em especial às professoras Olindina Serafim Nascimento que me apoiou nas visitas ao Quilombo Linharinho, Geanis dos Santos e Genilda Cassiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Linhares.

[...]Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada

Aquele que sabe que é negro
o coro da gente
E segura a batida da vida o ano inteiro
Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro[...]
Gonzaguinha

RESUMO

Esta pesquisa aborda questões de educação relacionadas às comunidades quilombolas, tendo como foco o Quilombo Linharinho, localizado no município de Conceição da Barra (ES). Nesse sentido, busca compreender o processo de reorganização das escolas quilombolas a partir da Lei nº 10.639/2003 e dos seus desdobramentos concernentes à relação entre cultura e educação, que implicam em considerar saberes e conhecimentos da tradição negra e quilombola, gerando práticas sociais, culturais, pedagógicas e outras maneiras de ser, estar, pensar, sentir, saber, fazer, lutar, existir e viver (bem-viver), nas fronteiras étnicas e sociais do dia a dia da escola e da comunidade. Além de uma documentação oficial e não oficial, a metodologia do trabalho de campo, fundamentado na oralidade, articula experiência e memória na perspectiva benjaminiana, cujas narrativas dialogam com os demais pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, referenciados nas fronteiras culturais, por meio dos estudos de Philippe Poutignat, Stuart Hall e Homi Bhaba, e no pensamento decolonial, baseado nas obras de Achille Mbembe, Joaze Bernardino-Costa e Catherine Walsh, dentre outros.

Palavras-chave: Quilombo. Educação. Cultura. Memória. Bem-Viver.

ABSTRACT

This research addresses education issues related to quilombola communities, focusing on Quilombo Linharinho, located in the municipality of Conceição da Barra (ES). In this sense, it seeks to understand the process of reorganization of quilombola schools based on Law nº 10,639/2003 and its developments concerning the relationship between culture and education, which imply considering knowledge and knowledge of the black and quilombola tradition, generating social, cultural practices, pedagogical and other ways of being, being, thinking, feeling, knowing, doing, fighting, existing and living (well-living), within the ethnic and social boundaries of everyday school and social life community. In addition to official and unofficial documentation, the fieldwork methodology, based on orality, articulates experience and memory from the Benjaminian perspective, whose narratives dialogue with the other theoretical-methodological assumptions of the research, referenced in cultural borders, through studies by Philippe Poutignat, Stuart Hall and Homi Bhaba, and on decolonial thinking, based on the works of Achille Mbembe, Joaze Bernardino-Costa and Catherine Walsh, among others.

Keywords: Quilombo. Education. Culture. Memory. Well-Living.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	16
Delineando Caminhos, Aproximações e Trajetórias na Pesquisa.....	16
1.1-Aspectos históricos: a herança escravocrata	16
1.2-Problematizando os conceitos de Raça e Etnia	19
1.3-Quilombos e comunidades negras rurais	26
1.4-Caminho metodológico percorrido.....	30
1.5-Contextualizando o cenário da pesquisa.....	34
1.5.1- <i>O município de Conceição da Barra</i>	34
1.5.2 - <i>Antes de Linharinho, uma parada em São Cristóvão</i>	35
1.5.3- <i>Quilombo de Linharinho.....</i>	36
1.6 -Os dados da pesquisa	38
1.6.1- <i>História Oral e narrativas</i>	38
CAPÍTULO 2	44
A herança do Quilombo e o “construir” do porvir educacional brasileiro.....	44
2.1- Quilombos: Resistência de ontem e hoje.....	44
2.1.1--<i>Em busca da igualdade racial: o Quilombo como simbologia afrodiáspórica</i>	45
2.1.2- <i>A luta pela titulação: o quilombo como projeto territorial</i>	51
2.1.3- <i>Lei nº 10.639/03: o quilombo como guardião da cultura afrodiáspórica</i>	54
2.2-A pedagogia quilombola na experiência do Linharinho.....	56
CAPÍTULO 3	69
Virada Epistemológica e Identidade: desafios na construção de uma estrutura curricular adequada às necessidades das comunidades quilombolas.....	69
3.1-A identidade quilombola como um processo de resistência	71
3.2. Políticas Educacionais voltadas para a Educação Quilombola	74
3.3-Estrutura curricular e os desafios da Educação Quilombola	76
CAPÍTULO 4.....	84
Educação, territorialidade e vida comunitária: O papel da EMEF Linhares no reforço da Identidade quilombola do Linharinho	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

A educação tem papel social e estratégico no desenvolvimento de um país. Por meio da educação acontece a formação dos cidadãos que atuam ou irão atuar nas mais variadas áreas do fazer humano, no desenvolvimento de pesquisas e na disseminação dos saberes científicos e tecnológicos. Brandão (2007) alerta que nenhum de nós “escapa da educação”. Ela, a educação, nos envolve e com ela nos envolvemos durante toda a nossa vida e em todos os locais que frequentamos e convivemos, seja para ensinar, para aprender ou para aprender-e-ensinar.

Muitas são as teorias que versam sobre educação, algumas convergentes outras divergentes. Entretanto, o que nenhuma teoria deixa de elucidar, e que se configura como uma das mais importantes questões discutidas sobre educação, é que ela não acontece unicamente na escola. Não existe um único modelo de educação e seu desenvolvimento não depende exclusivamente de um professor (Brandão, 2007). Baseando-se nesse entendimento, pelo qual a educação pode ocorrer de formas distintas, misturadas às experiências de vida, é que surge o tema desta pesquisa que aborda as experiências educacionais e culturais no quilombo Linharinho, localizado ao norte do estado do Espírito Santo.

Em razão da Pandemia da Covid-19, os últimos dois anos foram, e têm sido, especialmente desafiadores em todos os níveis e modalidades de educação, não só no Brasil como também em outras partes do mundo. As escolas ficaram fechadas a partir de março do ano de 2020 até a reabertura total, em junho de 2021. Houve necessidade de adaptação das metodologias, ensino remoto, aumento do uso de tecnologia, ferramentas tecnológicas e tantas outras necessidades de ajustes.

Tal cenário não só deflagrou as diferenças socioeconômicas de estudantes e professores, como também afetou as pesquisas acadêmicas, posto que as universidades também tiveram suas atividades interrompidas. Além disso, trouxe diversas questões no trato emocional para o contexto da educação. O afastamento social, em virtude da rápida disseminação da Covid-19, atrasou nossa ida a campo para realizar parte da pesquisa. Por outro lado, permitiu que acompanhássemos através de estudos online, lives e reuniões, a situação das escolas quilombolas nesse período, que tiveram agravantes na continuidade

da oferta de novos conteúdos em razão da escassez de tecnologias e outras infraestruturas, até mesmo por suas localizações geográficas.

A partir de reflexões em torno da educação e da cultura negra na nossa sociedade, tomamos como objeto de estudo experiências de educação quilombola que se fundamentam nos elementos históricos, étnicos e culturais do grupo, desenvolvidas no Quilombo Linharinho, considerada a primeira comunidade quilombola reconhecida no estado do Espírito Santo, por meio da Portaria nº 39/2005 da Fundação Cultural Palmares e da demarcação efetivada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-Inca, através da Portaria nº 78 de 14 de maio de 2007.

Observamos que, se acerca da escravidão e dos quilombos (históricos e atuais) existe uma grande produção acadêmica, o mesmo não se pode afirmar quanto aos temas relacionados à educação nessas comunidades, principalmente se levarmos em conta experiências que buscam ir além da concepção ensino-aprendizagem-instrução. Em outras palavras, uma educação que pense a cultura não somente como modo de vida, mas como forma de luta, como espaço de poder e assim vise construir, junto à comunidade, uma perspectiva pedagógica focada nas relações presente-passado e nas fronteiras culturais para compreender e impactar positivamente o cotidiano da escola e a vida comunitária do quilombo.

Sabemos que nas últimas décadas, historiadores, antropólogos e sociólogos têm realizado trabalhos de referências sobre fronteiras culturais, mas ainda há enormes lacunas no que se refere ao negro emancipado como ator do processo histórico e à construção das relações entre os povos, que nem sempre são marcadas apenas pelos conflitos e confrontos, mas também por alteridade construída através da interpretação dessas fronteiras. Nesse sentido, é de extrema importância perceber as relações construídas pelos quilombolas por meio da educação, bem como seu impacto no contexto social das comunidades negras e seus entornos, em nosso tempo.

Nessa direção, indagamos: como pensar as fronteiras culturais entre os povos, reinterpretando as relações que se constroem através do binômio cultura-educação como uma maneira de ser, estar, pensar, saber-fazer, sentir, lutar, existir e viver (bem-viver) no mundo, considerando as muitas outras experiências e vivências que existem e resistem para além das referências hegemônicas?

Para melhor compreensão, o problema evoca as seguintes indagações levantadas por esta pesquisa: onde está a presença do negro no estado do Espírito Santo? Como se formou o quilombo Linharinho? Como essa comunidade se organiza em termos de educação? Como é ser negro no quilombo e na escola do quilombo em relação ao quilombola que estuda na escola da cidade? Como é ser quilombola estudando na universidade? Como é ser uma professora quilombola atuando dentro da comunidade? Como as leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estimulam o repensar da/na escola quilombola?

Essas questões atravessam-me enquanto professora e pesquisadora. Já ouvi dizer que a pesquisa começa antes mesmo de iniciar, considerando a dimensão pessoal que lhe é intrínseca. Afinal fazemos pesquisa, em grande parte, para responder aos nossos anseios e à nossa vontade de mudar o mundo. E quando digo mundo, não tenho pretensão de dizer toda a extensão territorial da Terra e o infinito, refiro-me ao mundo particular, a esse universo paradoxal do ser, de cada um, e seu mundo mais próximo, seu contexto de práticas sociais, políticas e culturais. Então, talvez possamos dizer que esta pesquisa começou, em termos formais, em 2019.

Antes disso, em 2014, ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Já era professora, já tinha passado por diferentes funções na educação. No mestrado, tive a oportunidade de refletir, a partir da educação, como as fronteiras culturais podem proporcionar encontros, a despeito das tensões cotidianas, a partir da pesquisa com professores do ensino fundamental do Distrito de Aracê, em Domingos Martins-ES.

Estar na universidade era a realização de um sonho, não só meu, mas de todas que vieram antes de mim. Somos, eu e minhas irmãs, as únicas da família tanto materna quanto paterna a cursarem o Ensino Superior, sendo eu a única a ingressar e concluir o mestrado. Ainda assim, não foi um período fácil, embora de grande aprendizado. Mas, eu precisava dar conta não só das disciplinas, leituras, congressos e artigos, como também de tentar superar toda a defasagem educacional que são comuns entre os alunos do campo, em uma época em que não havia políticas públicas de acesso e permanência nas escolas. Concluí a educação básica em escola pública campesina e, mais tarde, ingressei numa faculdade de pedagogia, uma instituição particular, que acabara de abrir as portas na cidade vizinha, aonde muitas informações não chegavam.

E, foi assim que em 2019, já como estudante do doutorado na Universidade de Brasília – UnB, fizemos uma visita de estudo à região norte do Espírito Santo, ao Quilombo São Cristóvão, localizado próximo à cidade de São Mateus. E qual não foi minha surpresa? Havia na área rural dessa cidade, que hoje está em ruínas, um porto que funcionava como mercado de pessoas negras que ainda viviam em condições análogas à escravidão¹. Um misto de raiva, choque, frustração, tristeza... muitos sentimentos me invadiram naquele momento e ainda me atravessam hoje. Apesar de ser capixaba e de ter cursado do primário ao mestrado em educação no estado e ser professora da rede pública, ainda assim desconhecia essa parte da história do Espírito Santo. Por que a história da negritude foi omitida em minha trajetória estudantil? Por que eu, de alguma forma, negligenciei esse conhecimento e por tanto tempo?

Conheço um pouco da história dos imigrantes europeus. Do caminho que muitos percorreram desde a “*nostra Itália*” e do percurso que fizeram em terras capixabas, subindo o Rio Benavente e dos encontros e desencontros com os indígenas botocudos. Sei que lavraram a terra e construíram sua história nesse chão. Dos negros, quase nada sabia até pouco tempo. É tempo demais sem saber! Esta pesquisa talvez seja um retorno, uma espécie de reencontro com uma história que é minha também e de tantas outras e outros afrodescendentes. Uma história negada. É também um convite para outras formas de viver, de ser, de existir, de lutar para além desse sistema que nos invalida, aos negros, enquanto gente. E é, ainda, uma possibilidade de refletir sobre a descolonização dos currículos escolares, para uma educação descentrada de resultados padronizados, por uma educação que reflita sobre a práxis pedagógica, que pense o local, que pense a vida.

Portanto, o objetivo principal da presente pesquisa é compreender, a partir das organizações político-sociais e da prática educacional, as relações interculturais construídas pela comunidade quilombola Linharinho com as comunidades da região, tendo como espaço principal de análise a escola local. Pretende-se ainda, à luz da experiência de educação no Quilombo Linharinho, discutir o estabelecimento da Lei nº 10.639/2003 que incluiu nos currículos oficiais da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

¹ Cf. Feridos, explorados e amontoados: raio-x da escravidão contemporânea no ES. Disponível em: <https://www.folhavitoria.com.br/geral/reportagem-especial-trabalho-escravo-feridos-explorados-e-amontoados-raio-x-da-escravidao-moderna-no-es/>. Acesso em: 20 out. 2024.

Para tanto é preciso: levantar questões étnicas, históricas e políticas para compreender as implicações sócio educacionais e o processo de conceituação da escola quilombola, ampliando os horizontes da educação como reflexão política do mundo; investigar a importância de uma educação intercultural que enfoque a diversidade brasileira, ao integrar as diversas tradições culturais e, por último, identificar os fatores históricos, políticos e sociais que influenciaram ou influenciam no reconhecimento de algumas comunidades quilombolas e seus desdobramentos para à educação, tanto escolar quanto comunitária.

Assim, o trabalho de reflexão não pode ficar consubstanciado ao plano das ideias ou apenas em torno de elaborações das normas pedagógicas e dos debates epistemológicos que ocorrem muitas vezes fora da experiência, mas deve englobar os saberes tradicionais, a ancestralidade e as subjetividades que podem interferir na dinâmica social, ao definir os comportamentos, os sentidos e os espaços do saber e do poder, enfim do existir para além das regulamentações.

Conforme define Walsh (2013), a educação, nesse sentido, significa um conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias com as quais se fortalece a construção de resistências e de insurgências - e está para além dos espaços escolarizados e do sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do saber - práticas essas que se colocam a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de liberação.

Esta pesquisa insere-se no campo de uma história do tempo presente. Contudo, conforme Nunes (2005), inspirado em Walter Benjamin (1987), o passado está inscrito no presente enquanto forma de problematização e a relação entre essas duas temporalidades – construídas no processo de rememoração do passado no presente - é tão intensa que ambas se modificam nesse reconstruir por meio da memória, fazendo emergir outro tempo, o tempo de “agora”.

De fato, para Benjamin “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de *agoras*” (Benjamin, 1987, p. 229). Trata-se do tempo dos oprimidos, não linear, cheio de sobressaltos, lutas, projetos e sonhos vencidos ou derrotados, mas sempre retomados na descontinuidade do tempo, numa relação em que o passado faz apelo ao presente, em busca de reparação, redenção (Nunes, 2005), atualizando o ontem no hoje, conforme se observa no Quilombo Linharinho, no Quilombo São Cristóvão, em Angelin 1, Morro do Moreno e nos demais quilombos: Angelin 2, Angelin 3, Angelin DISA, Córrego do Macuco, Córrego do Sertão,

São Domingos, Córrego de Santana, Coxi, Roda D'Água, Córrego Santa Isabel e Dona Guilherminda (Costa, 2018).

Nesse sentido, a memória está ligada ao movimento contínuo de reconstrução e ressignificação das relações, determinadas pela concretude do tempo presente. Desta forma, para recuperar experiências pessoais e coletivas adotaremos procedimentos metodológicos de história oral, com coleta de relatos de história de vida, análise de documentação oficial e particular e observação de campo.

Localizado no município de Conceição da Barra, o quilombo do Linharinho se estende no baixo curso do Córrego São Domingos, próximo à localidade de Santana, e a base de sua economia é o cultivo da mandioca e a produção de farinha, além da plantação de café e da produção de artesanato.

Para conhecer a história da educação no Quilombo do Linharinho é preciso analisar o percurso da diáspora africana atrelada às mazelas do sistema escravocrata que sustentou economicamente a colonização das Américas entre os séculos XV e XVIII. Mazelas essas perpetuadas pela longa duração do pensamento racista que, a despeito da abolição e das sanções legislativas posteriores, permanece excluindo e relegando a população negra à marginalidade. A análise de conceitos como raça, racismo e colonialismo dão suporte para entender esse processo.

Dessa maneira, um segundo passo é entender como as tradições culturais quilombolas se formaram, apesar do contexto hostil da herança colonialista do racismo. Se os quilombos foram criados para serem espaços de liberdade durante a vigência legal da escravidão no Brasil, após a abolição eles assumem o papel de resguardar as antigas tradições e a identidade da negritude forjadas em um contexto de resistência e autonomia social, cultural e econômica e suas áreas territoriais podem ser vistas como um *ethos* da cultura africana que acaba por atrair o interesse de populações negras no século XX e XXI. Aqui cabe destacar o auxílio fundamental dos estudos inovadores da historiadora Beatriz Nascimento (1982; 1985; 2018) sobre o conceito de quilombo enquanto espaço amplo de liberdade e do ser negro no Brasil.

Em um terceiro momento, a pesquisa mergulha no impacto da sanção da Lei nº 10.639/2003 e sua tentativa de aplicação na comunidade do Linharinho. Que tipo de abordagem educacional as crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Linhares (EMEF Linhares), localizada no território do Quilombo, recebiam antes da criação da Lei? Quais foram as principais mudanças? Como a tradição negra e quilombola

passou a ser tratada em sala de aula e que tipo de impacto esses novos conteúdos tiveram na formação e na identidade dos estudantes e dos moradores locais? Essas são algumas das inúmeras perguntas que o presente trabalho tenta responder por meio da análise dos relatos, sob a perspectiva mnemônica de Walter Benjamin (1987), e o entrecruzamento com os estudos decoloniais, com destaque para os estudos de Mbembe (2016) e para a obra *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico* (2019), organizada por Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. O livro apresenta reflexões de 13 intelectuais negros e ajuda a compreender a realidade quilombola através do conceito de corpo-geopolítico, denunciando o silenciamento de povos, saberes e histórias que foram subjugados pelas diversas hierarquias da colonialidade.

CAPÍTULO 1

Delineando Caminhos, Aproximações e Trajetórias na Pesquisa

1.1-Aspectos históricos: a herança escravocrata

Há, no Brasil, um desconforto para falar da escravidão, deste passado perverso que tivemos na história e particularmente na história da sociedade brasileira. É negado veementemente qualquer tipo de preconceito, discriminação racial e de classe social e assim se tenta impor a imagem de um país onde há oportunidades iguais para todos.

Sabemos, de fato, que a escravidão no Brasil não acabou há 130 anos atrás como é propagado. Ainda hoje há evidências desse mal e as mazelas da herança escravocrata estão por toda parte. Na escravidão se concentra toda a origem da desigualdade. O racismo moderno nasce com a Expansão Ultramarina e o consequente processo de colonização, quando a Europa se lança aos mares e vê na África um manancial de mão de obra a ser escravizada entre os séculos XV e XVI.

Segundo Ferro (2004) o colonialismo é um sistema baseado no racismo e na crença de superioridade do conquistador. Nesse sentido, o racismo contra os africanos e afrodescendentes está na base do sistema colonial e teve um papel estruturante na formação da sociedade brasileira, perpetuando nas práticas sociais e no imaginário coletivo a exploração, silenciamento e marginalização da população negra, mesmo passado mais de um século da abolição formal da escravatura.

Para Frantz Fanon (1967) o medo e o ódio à pessoa negra estão no centro nevrálgico do inconsciente coletivo moderno. É um ódio ao não ser, ao não lugar, ao não humano (Fanon, 1967; Gordon, 1999). Construída sob a égide do capitalismo mercantilista, a denominada modernidade desumaniza o negro e o vê como uma mercadoria extremamente rentável e pilar de sustentação do pacto colonial e do comércio transatlântico por mais de três séculos.

Portanto, o imaginário da denominada modernidade que eleva o racismo a um patamar de genocídio está presente e atual, não se tratando de um conceito linear, baseado na periodização histórica clássica que classifica os acontecimentos em idades (antiga, média, moderna e contemporânea). Tampouco é um avanço dos tempos em relação ao

que se viveu antes, mas é uma expressão do colonialismo. É na modernidade que surge a imagem do humano ideal, o sujeito cartesiano. O homem branco, heterossexual, letrado, cristão e proprietário, em contraposição às populações ditas periféricas, cujos saberes foram roubados e desprezados.

Desde então, toda a capacidade intelectual e produtiva da África foi retirada, desvelando o preconceito que existe até hoje sobre o continente que busca se recuperar a duras penas. Este continente – assim como as pessoas que o representam, são subestimadas e taxadas como populações pobres, incapazes de produzir riquezas. A palavra pobre, em algumas línguas africanas, é designada como *chisiwana* que quer dizer órfão (Couto, 2011). Segundo esse autor, pobre, nas culturas africanas não é aquele que não tem bens, mas aquele que perdeu sua rede de relações, principalmente as relações familiares. A escravidão, empreendida com ganância e ideal de superioridade pela Europa, criou toda a desestrutura social africana e dos povos pretos escravizados no contexto da diáspora que se propaga até os dias de hoje, pela ruptura de suas relações com sua terra-mãe, retirando deles o seu pertencimento, fazendo-os estranhos a si mesmos.

O Brasil foi o maior país escravista do Novo Mundo, com apoio da Coroa Lusitana e da Companhia de Jesus. Até o ano de 1870, o trabalho servil de pessoas pretas nunca tinha sido contestado e nunca se pensou em ética ou justiça a esse respeito, pois, a escravidão era consentida e justificada por discursos religiosos e filosóficos que sustentavam a inferioridade racial, assim, naturalizada. Os pretos, seres considerados primitivos, precisavam ser domesticados pelo trabalho, sempre vistos e tratados como a principal mercadoria nas formas de acumulação violenta de riqueza (Reis; Gomes, 2012).

Desde o início da colonização, todos os tipos de atrocidades eram cometidos com os escravizados, desprovidos de quaisquer direitos civis, econômicos e sociais. Não podiam acumular, comprar, escolher, receber e não tinham direito a ter sequer um nome. Ao longo dos tempos, buscou-se validar a escravidão por meio da ciência e da religião que sempre justificaram as atitudes e perversidades realizadas com os pretos para anulá-los enquanto cidadãos, situação que perdurou durante muito tempo e ainda persiste em nossa sociedade.

Tivemos um processo abolicionista totalmente desestruturado, motivado por pressões do processo de industrialização do mercado externo. Não foi dado aos pretos recém “livertos” a mínima chance de sobreviver uma vez que lhes foi negado qualquer tipo de trabalho assalariado, de acesso à terra, de condições mínimas de moradia, o que

favoreceu o nascimento das primeiras favelas no Brasil que contribuíram para estigmatizar a imagem marginalizada da população negra. Sem amparo, os pretos escravizados, se amontoavam nas periferias, sendo obrigados a se submeter ao subemprego, à mendicância e à criminalidade para sobreviver.

A inserção no mundo do crime, entretanto, não é patológica. Criaram-se meios para o crime. Conforme afirma Mbembe (2016), a existência do negro é encarnada como um perigo. Mora no corpo negro um perigo que quando não pode ser controlado deve ser eliminado. O inimigo deve ser destituído de seu corpo, de sua crença, seus saberes e então, morto. Assim, na medida em que a classe pobre e preta começa a querer progredir e estudar é preciso instituir mecanismos de controle, através da criação de um protótipo do negro criminoso e da difusão do medo do crime. Cria-se uma sociedade insegura cujo potencial inimigo é o bandido negro. Cria-se o crime porque o medo é rentável e justifica o aumento do poderio estatal sobre a negritude.

Desta forma, o racismo, o poder centralizado e os privilégios destinados às elites brancas são mantidos e perpetuados. A imagem da população preta foi e continua sendo estigmatizada, ora como criminosa, ora como servil, o que dificulta sua capacidade de lutar pela própria causa. De fato, tal imagem distorcida atinge a autoimagem de parte da negritude que tem dificuldade de se pensar enquanto grupo social, composto de sujeitos históricos capazes de lutar contra a generalização da descrença na sua capacidade de autonomia e autoafirmação.

Apesar de todas as políticas públicas de instituições de direitos no Brasil dos últimos anos, principalmente as voltadas para a educação, ainda podemos contar assimetrias significativas no recorte por cor ou raça nas escolas. Segundo dados de 2023 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o analfabetismo que ainda persiste no Brasil é maior entre a população preta, totalizando 8,2% das pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, em contraposição a 3,3% da população branca. A diferença continua na trajetória de escolarização dos brasileiros. O percentual de pretos e pardos que terminaram o ensino médio é de 47%, contra 60% da população branca. Já o ensino superior, apenas 15% da população preta frequentou a Universidade, em relação a 29% da população branca. As assimetrias pelo recorte de cor e raça são mais evidentes no ensino universitário, em determinados cursos de graduação e em cursos de mestrado e doutorado, além de raras presenças nos cargos públicos de prestígio e nos postos mais altos de trabalho. As marcas da escravidão persistem.

Mbembe (2016) alerta que embora esses novos ciclos de circulação da população possam trazer à tona situações inesperadas, fornecem - ao mesmo tempo, pistas para pensarmos o interior das relações ao longo da história como a cultura política da construção do negro como inimigo, baseada na tensão de dados e informações acumuladas desde a colonização e que foram escondidos na paisagem da democracia liberal. Isto significa repensar o nosso entendimento e as formas de colonização de pensamento.

Inspirando aqui em Mbembe (2016) - que coloca em xeque as referências de humanidades europeias e aponta que há que se considerar as muitas outras experiências e vivências que existiram, existem e resistem no além-mar - defendemos a relação fundada no entendimento da diferença e do reconhecimento do outro com alteridade. E da mesma forma, corroboramos com a necessidade de não esquecermos nossas raízes, nosso elo com nossos lugares, os lugares a partir dos quais contamos nossa história. Na diáspora, via de regra, perde-se a língua e a memória e assim o sentimento de pertença social. E assim cria-se o inimigo, retirando dele seu pertencimento, fazendo-o estranho a si mesmo.

1.2-Problematizando os conceitos de Raça e Etnia

O racismo não é e não pode ser apenas considerado como simples efeito colateral de um capítulo infeliz da história da modernidade. As teorias, portanto, são as lentes com as quais escolhemos olhar para a realidade. Elas não são fatos soltos no mundo, são fatos e contextos históricos. Assim, a história que emerge na pesquisa com os quilombolas do Linharinho em Conceição da Barra, funda-se “na memória e na experiência, torna o vivido em um mirante, de onde se pode ver e extrair o atual” (Nunes, 2005, p.35).

Raça é nesse sentido um conceito problemático, que muitas vezes se traduz simplesmente como um construto, um conceito biológico. A ideia de raça biológica surge no século XIX e desde então imprime em nosso imaginário coisas muito problemáticas, que persistem até os dias atuais. A raça constitui-se, portanto, como uma marcação no corpo pela história, é volátil e nem sempre tem o mesmo significado. Os lugares de raça são atravessados pelo poder. O problema da raça tem que ser pensado como lógica

estruturante e coletiva e não individualizada. A raça é um produto do racismo, assim se entende como o negro foi criado na história (Azevedo, 2013).

Inicialmente, ficamos em dúvida sobre a utilização da palavra negro ou preto que constituem muito mais do que palavras, são conceitos que vem sendo utilizados em diversas áreas da ciência como a história, a antropologia, a sociologia, a bioética, entre outras. É possível verificar grandes disputas teóricas e até mesmo políticas na conceituação e construção dessas noções. Esses debates ganham vigor e se pautam a partir das décadas de 1990 e 2000 com a criação de normas e outros dispositivos legais por meio da crescente atuação política de pesquisadores do Movimento Negro e do Movimento Quilombola (Santos, 2015). Foi através das ações afirmativas criadas a partir da pressão sobre o Estado desses movimentos e de outras instituições sindicais, educacionais, políticas, enfim, da sociedade civil que em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional-LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africana nas escolas de educação básica.

Além disso, há o Decreto nº 4.887/2003 que regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos chamados remanescentes das comunidades quilombolas. Com efeito, devido a aprovação dessas duas normas legislativas, o ano de 2003 é um marco temporal importante para a pesquisa uma vez que a aprovação de tais leis confere maior legitimidade à comunidade afrodescendente e o trabalho investiga as transformações educacionais e socioculturais promovidas após as mudanças da LDB.

As contradições e discussões entre o uso da palavra negro ou preto não são novas. Vale lembrar que na África esses termos não fazem sentido. São generalizações das múltiplas identidades de um continente inteiro formado por diversos povos com diferenciadas culturas e no Brasil vamos ter a forte presença africana dos grupos étnico-culturais bantu, yorubá, dentre outros. Por aqui, a identidade africana foi negada aos seus descendentes da diáspora, arrancando-lhes a conexão com o país ou grupo étnico original pois, ao serem escravizados, eram separados de suas famílias e não lhes era permitido portar qualquer tipo de objeto ou vestígio da antiga vida em liberdade. Todavia, tanto a palavra negro como a palavra preto são comumente associadas à ofensa como sinônimos de primitividade, ignorância, preguiça, sujeira, animalidade, etc (Kilomba, 2019).

A histórica negação do racismo no Brasil, que persiste ainda nos dias atuais, fez com que as elites dominantes vendessem a ideia de que mestiços não eram negros. Na mesma direção, a cisão entre pardos e negros é estrategicamente alimentada no intuito de evitar uma insurreição do povo negro. Partindo desse contexto, de absurda negação do passado de escravidão e estigmatização das pessoas negras como sujeitos sem direitos, foi que os movimentos negros em todo país trabalharam e trabalham para ressignificar o termo e mostrar a importância e peso econômico dessa extensa população. A esse respeito, Abdias Nascimento (2016, p. 48) esclarece:

Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra – ou qualquer outro eufemismo; e o que todo o mundo comprehende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um homem-de-cor, isto é, aquele assim chamado descendente de africanos escravizados. Trata-se, portanto, de um negro, não importa a graduação da cor de sua pele.

Cabe destacar que Abdias é considerado um dos primeiros intelectuais sul-americanos que entende o estímulo à mestiçagem na América Latina como um projeto de genocídio. Sua teoria converge com o pensamento de outros autores como Calvin Hernton (1988), Kabengele Munanga (1999) e Frantz Fanon (1983). Segundo Carlos Wedderburn, tais obras esclarecem que “a miscigenação – longe de ser uma mera inter-relação individual respeitosa, ditada pela afeição, como é conveniente se afirmar – é uma *política consciente de eugenia racial*” (2007, p. 204).

Assumimos, portanto, a denominação de negro como reconhecimento de nossa herança africana, sem cair nos subterfúgios branqueadores da miscigenação. A autoafirmação de uma identidade é também uma luta política. Ela está relacionada ao direito de existir. Autoafirmar-se é resistir, é ganhar autonomia. Quando dizemos nossa identidade, quem somos, definimos o nosso lugar no mundo.

Assim, o complexo debate contemporâneo sobre raça no Brasil com seus discursos e interpretações, são moldados ao longo do tempo. Por isso é necessário recorrer à história para (re)construir o conhecimento sobre racismo e desigualdade racial, bem como se debruçar sobre outros campos do conhecimento como a sociologia, antropologia, ciência política, psicologia social e psicologia dos movimentos sociais, campos de fato importantes na desconstrução da monocultura do conhecimento sobre a questão racial que ainda predomina no Brasil.

Enfim, uma abordagem multidisciplinar contribui para ampliar e aprofundar a compreensão sobre a questão dos negros no Brasil, principalmente se questiona a interpretação oficial dos livros didáticos sobre essa história que legitima e perpetua os lugares de subalternidade de mulheres e homens negros (Theodoro, 2014).

Nesse sentido, a perspectiva os estudos decoloniais são de fundamental importância para entender como o conceito de raça foi forjado pelo projeto histórico de expansão colonialista e como racismo ainda se perpetua como um dos principais instrumentos da colonialidade, entendida como um conjunto de estruturas de dominação e padrões de poder, que naturalizam a exploração das experiências sociais e subjetivas dos povos que sofreram o processo de colonização (Quijano, 2005, 2010; Mignolo, 2005; Walsh, 2007; Grosfoguel, 2006, 2019).

Na perspectiva de Quijano, a colonialidade está para além do colonialismo - enquanto um evento de dominação historicamente datado - pois configura-se como um dos pilares constitutivos da estrutura de poder exercida pelo capitalismo mundial que sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e de escala social (Quijano, 2010, p. 75).

Quijano (2005), portanto, defende que “a idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (p. 117). De fato, foi a partir das grandes navegações e do (des)encontro dos europeus com africanos e ameríndios que os colonizadores descobriram uma parcela totalmente desconhecida da humanidade e passaram a buscar respostas e maneiras de subjugar essa alteridade e se impor/justificar sua suposta supremacia intelectual, cultural, moral e biológica. Segundo Todorov (1993), no campo religioso, o colonizador encontrava em si a fonte de toda a razão. Mesmo quando o monopólio do conhecimento pela igreja começou a ser contestado, os europeus seguiram designando os não europeus a partir do conceito de “raças” diferentes (Munanga, 1999).

Ainda segundo Munanga (2004), no século XVIII, a cor da pele das pessoas serviu de suporte para a divisão hierarquizada da espécie humana em três tipos de raça: branca, amarela e negra. Tal operação de classificação parte de critérios baseados nas diferenças

e a cor da pele, nesta época, era considerada como critério fundamental para a classificação das chamadas raças.

Por meio de um sistema de uma divisão hierárquica racial perpetrada pelo projeto colonizador, os seres humanos passaram a ser caracterizados a partir dos binômios civilizado/selvagem, evoluído/primitivo, racional/irracional. Tal estratégia foi justificada por um conjunto de argumentos religiosos, filosóficos e pseudocientíficos que fundamentam as bases da chamada colonialidade do poder, dispositivo que influencia os demais meios de dominação (Lugones, 2014) e “desempenha um papel de primeira ordem nessa elaboração eurocêntrica da modernidade” (Quijano, 2005, p. 125).

A partir da colonialidade do poder, exercida por meio da imposição de uma hegemonia política, econômica e social eurocêntrica, o modo de ser e de saber dos chamados povos periféricos ou do sul global também foi e continua a ser apagado através do silenciamento de sua cultura e da inferiorização e desumanização de seus corpos/identidades (Maldonato-Torres, 2008).

Tal sistema de classificação racial deu origem ao fenômeno do racismo entendido por Grosfoguel (2019) como o principal

princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (Grosfoguel, 2019, p. 59).

O conceito de raça é, portanto, ideológico. É um conceito criado e recriado por meio de “uma relação, não com a cultura historicamente negra ou africana ou afro-americana, mas com uma ‘cultura negra’ inventada a partir dos recalques, projeções, desejos e fantasias dos não-negros” (Rachleff, 2004, p. 100).

Essa relação de poder e dominação é destacada nas palavras de Maggie e Rezende (2002, p. 16):

As categorias não são fixas; pelo contrário, são acionadas em determinados contextos e relações. Negro, branco, preto, moreno, etc. tornam-se atribuições que podem variar de acordo com quem fala, como fala e de que posição fala. As formas de manipular esse sistema de classificação não se dão, entretanto, por acaso. Há certas regras de classificação que deixam entrever um complexo jogo de relações de poder.

Nesse sentido, a ideia de raça é a expressão máxima de como essas categorias raciais, que consideram a cor da pele, são acionadas levando em consideração interesses hegemônicos e projetos políticos que perpetuam o status de superioridade do branco em favor da depreciação da imagem do negro.

Para Maggie e Rezende (2001), o conceito e a noção de raça subsistem e alicerçam a construção da diferença entre as pessoas.

A tendência é construir raça (e também povo) como uma categoria de significado único, com frequência remetendo a um essencialismo de cunho biológico. Por outro lado, os estudos mais etnográficos, sobre brasileiros e cabo-verdianos demonstram como na prática esta noção adquire conteúdos distintos de acordo com os contextos em questão. Mais do que tê-la como uma categoria monolítica e substantiva, a raça tomaria a forma de uma categoria adjetiva e relacional. Isso não significa que a ideia de raça desapareça de discursos que procuram construir e afirmar identidades e autoridades. Pelo contrário, ela continua atuante, introduzindo e realçando desigualdades, delineando relações de poder (Maggie; Rezende, 2001, p. 21).

Nesse sentido, ressaltamos que a noção de raça apresenta variações de acordo com o contexto em que é estudada. Compreendemos, portanto, que o objetivo científico não se restringe no estabelecimento de tipologias, mas na construção social, histórica e relacional que os conceitos podem estabelecer entre si. Raça é, portanto, um conceito que se relaciona com etnia. Um conjunto populacional chamado de “raça” apresenta ou pode apresentar diversas etnias.

A etnicidade é uma forma de organização social (...). Que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. (...). O conceito de etnicidade é aquele do estudo dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores *identificam-se* e são *identificados* pelos outros na base de dicotomizações *Nós/Eles*, estabelecidos a partir de traços culturais que

se supõe derivados de uma *origem comum* e realçados nas interações sociais (Poutignat, 2011, p. 141, *grifos do autor*).

Com efeito, estabelecer uma diferenciação entre raça e etnia não é tarefa simples. No dizer de Poutignat (2011, p. 142), “a etnicidade é um processo dinâmico sujeito a redefinição e a recomposição”. Diante dessa dificuldade conceitual, há uma preferência, principalmente na área da sociologia por falar apenas em etnia – considerando as construções socioculturais. Dado que, o conceito de raça, não faz nenhum sentido senão no âmbito da ideologia (Guimarães, 1999).

Atualmente o debate em torno das definições de raça e etnia constituem uma identidade política com clara posição de questionamento ao racismo histórico e estrutural no país. Nesse sentido, independente do contexto sociopolítico e temporal, os quilombos representam nas pesquisas uma forma de denunciar o racismo advindo da escravidão e a insubmissão racial. Sobretudo com uma nova visão a respeito dos estudos em relação ao negro, trazendo uma abordagem cultural revelando a influência da língua, da religião e dos hábitos africanos na formação do povo brasileiro.

É recente a discussão que problematiza a ideia de colorismo no mundo e em particular no Brasil. Embora o tema já tenha sido abordado na segunda metade do século XVIII os indivíduos da raça branca são considerados superiores aos das raças negra e amarela, contemplados com critérios biológicos e qualidades morais e intelectuais, consequentemente aptos para dirigir e dominar outras raças, principalmente a negra, considerada menos inteligente e por isso sujeita à escravidão e outras formas de dominação.

Segundo a historiadora Lélia Gonzales, – considerada pela ativista e filósofa americana Angela Davis como uma das pioneiras nas discussões sobre a relação entre gênero, classe e raça no mundo - “nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação” (Gonzales, 1984, p. 225). Tal exclusão se dá pela associação do negro com características depreciativas como irresponsabilidade, incapacidade intelectual, desonestidade, infantilidade, hiperssexualização e desvios de caráter, dentre outras.

O combate ao racismo por meio da reformulação de políticas educacionais, portanto, é um ato democrático de reparação que visa a melhoria das relações sociais da sociedade brasileira como um todo. Em um contexto em que 56% da população é negra,

a Lei nº 10.639/03 se configura como uma ação fundamental cujo objetivo é, não apenas contar uma história silenciada, mas desconstruir um mecanismo de dominação.

Uma das questões que se coloca acerca da obrigatoriedade do ensino que contempla as contribuições dos africanos na história e cultura do nosso país é, entre outras, estariam os professores e escolas preparados para essa abordagem? Das minhas experiências, nos municípios dos quais tenho conhecimento seja pelo próprio trabalho como professora ou pelo trabalho de colegas, posso dizer que ainda temos um longo caminho a ser percorrido.

Para exemplificar, o que poderíamos até definir como descrença, vejo a total ausência do debate sobre a presença do negro em nossas comunidades, tanto que no município onde leciono – Domingos Martins/ES e também no município onde moro, Venda Nova do Imigrante/ES - as histórias que contam são apenas dos imigrantes italianos e alemães. Em algumas escolas há ações isoladas no dia 20 de novembro, como se essas ações fossem resolver as grandes questões que nos atravessam enquanto sociedade. Em outras há total ignorância da Lei ou da data de 20 de novembro. Nessa mesma direção, os professores sequer sabem do que trata o dia 20 de novembro. Em 2022 ouvi da diretora da escola que ela é contra as cotas nas universidades e que os direitos tinham que ser iguais. Na mesma semana a professora de arte disse que todas as “consciências” precisam ser estudas na escola, inclusive a italiana, já que nosso município é formado por italianos. Não bastasse isso, a professora de uma determinada turma sugeriu a uma aluna que alisasse seu cabelo porque ele apresentava muito volume.

1.3-Quilombos e comunidades negras rurais

O início do povoamento do território brasileiro é marcado também pela exploração do solo pela coroa portuguesa em busca de recursos minerais. Entretanto, como esses minerais não foram imediatamente encontrados, os portugueses instalaram engenhos para a produção de açúcar em larga escala, deixando de lado as pequenas propriedades. A partir do século XVIII com o movimento de imigração e o início do ciclo da mineração a reivindicação por terras passa a ser mais frequente, mas somente na metade do século XIX é que a política de terras ganha novo espaço no relacionamento entre os proprietários de terra e o Estado (Carvalho, 1980).

Dessa forma, como apontam as análises de Carvalho (1980), os primeiros anos do século XIX são marcados por discussões e redefinições da política de terras no Brasil. Ao analisar o contexto geral de mudanças sociopolíticas, principalmente envolvendo a terra, Carvalho (1980) assinala que em um primeiro momento a terra deixou de ser mecanismo de produção para se tornar mercadoria, com o Estado mantendo absoluto controle sobre a movimentação da propriedade em segundo momento. Esse contexto caracteriza um debate com ausência de posicionamentos convergentes por parte dos proprietários rurais brasileiros, com mudanças de posição por conveniências político-partidárias e interesses pessoais.

A questão das terras não envolve apenas fatores agrários, mas também a sistemática do mercado interno de mão-de-obra, como a transição do trabalho de pessoas negras escravizadas para o trabalho assalariado do imigrante. Conforme aponta Osório (1996) durante o processo de apropriação legal da terra, pequenos lavradores – negros principalmente, não tiveram acesso a propriedade, instalando-se em “terras sem donos”, o que marca o início das tensões fundiárias que ainda hoje encontram-se ativas. É nesse contexto que os quilombos e as terras indígenas, enquanto comunidades tradicionais, disputam espaço com latifundiários, grileiros, empreiteiras e mineradoras.

Conforme já discutido, durante várias décadas, no Brasil, houve uma enorme carência de estudos científicos sobre o negro brasileiro, especialmente o negro em contexto rural: o quilombola. Tal situação ocorre, pois, os quilombos, também chamados hoje de comunidades negras rurais, foram vistos durante muito tempo, nas palavras de Santos (2015), como desagregadas culturalmente e o tema era considerado muito “ideologizado”, segundo João Baptista Borges Pereira (1999), sendo colocado à margem das pesquisas acadêmicas até a segunda metade do século XX, quando se inicia uma caminhada teórico-conceitual para definir o conceito de quilombo. Nesse contexto destacam-se os trabalhos pioneiros de autores negros como *O Quilombo dos Palmares* (1958), de Edison Carneiro; *Rebeliões da Senzala* (1959), de Clóvis Moura; *O Quilombismo* (1980), de Abdias Nascimento, além dos diversos artigos de Beatriz Nascimento (1977, 1978, 1979, 1982, 1985).

Recorrendo ao dicionário encontramos a definição de quilombo como: “casa ou lugar onde se acoitavam escravos fugidos; mocambo; espécie de folgado, com dança grotesca ao som de música primitiva” (Fernandes; Luft, 1990, p. 547). Ou apenas como: “esconderijo de escravos fugidos” (Pându, 1971, p. 652). Em todas essas definições, fica

evidente a conotação de uma visão limitada ao considerar a característica da rebeldia como elemento fundante da constituição dos quilombos.

Andrade e Treccani (2000) apontam que várias foram as tentativas de definição para quilombo, ainda no período da escravidão. Entretanto, nenhuma delas foram ou são suficientes para designar a formação dos quilombos no Brasil, visto que não se trata de modelos únicos com apresentação das mesmas características. É possível perceber que, ainda hoje, há uma visão distorcida da ideia do quilombo como se fossem todos eles ajuntamentos criminosos de pessoas escravizadas, de ordem marginal e rebelde às regras sociais, isolados física e economicamente.

Os antropólogos que, com Arthur Ramos à frente, se empenharam em valorizar e dignificar a contribuição negra no Brasil – o que se traduziu em muitas investigações válidas e fecundas – nem por isso deixaram de incorrer em análoga marginalização histórica das revoltas escravas, refletindo que o objetivo dos rebeldes consistia apenas em preservar a sua herança africana, não em lutar contra a escravidão como sistema econômico e social. Em outras palavras, não perceberam o conteúdo político e revolucionário das revoltas escravas (Freitas, 1982, p. 11-12).

Outrossim, é preciso afirmar que os quilombos são conceitos historicamente construídos. E, vem passando por uma fase de reavaliação desde a década de 2000, especialmente com a homologação do Decreto nº 4.887/2003 (Brasil, 2003b) e passam a ser compreendidos como afirmação de luta coletiva pelo direito à terra e como uma nova e outra forma de ordenamento social, baseada no desenvolvimento de estratégias de inclusão social.

Reis e Gomes (2012) indicam que os estudos mais recentes têm transformado a historiografia brasileira acerca das temáticas sobre a escravidão e a abolição, mostrando novas facetas das lutas dos escravizados, o que contribui para a elaboração de um conceito de quilombo mais adequado, resultando em um novo viés interpretativo da ação do negro no Brasil, reconhecendo- a como ação política e, ao negro, como agente social capaz de rebelar-se contra a ordem escravista/racista.

Aqui é interessante resgatar a experiência de Beatriz Nascimento, relatada na conferência Historiografia do Quilombo, em 1989, quando a historiadora esclarece seu espanto em relação às pesquisas acadêmicas, que seguiam restringindo os estudos sobre a negritude ao tema da escravidão:

Quando cheguei na universidade a coisa que mais me chocava era o eterno estudo sobre o escravo. Como se nós só tivéssemos existido dentro da nação como mão de obra escrava, como mão de obra para fazenda e para mineração (Nascimento, 1989 Apud Ratts, 2006, p. 41).

Durante a Quinzena do Negro realizada na USP, em 1977, Beatriz Nascimento conceitua uma nova acepção do quilombo:

Então, nesse momento, a utilização do termo quilombo passa a ter uma conotação basicamente ideológica, basicamente doutrinária, no sentido de agregação, no sentido de comunidade, no sentido de luta como se reconhecendo homem, como se reconhecendo pessoa que realmente deve lutar por melhores condições de vida, porque merece essas melhores condições de vida desde o momento em que faz parte dessa sociedade (Nascimento, 1989 Apud Ratts, 2006, p. 53).

Ratts (2006) lembra que Beatriz foi uma das principais pesquisadoras negras a investigar o tema dos quilombos por quase duas décadas, abordando-o sob seus “vários aspectos (toponímia, memória, relação África - Brasil, territorialidade e espaço) e exercitando a confecção de diversos ‘produtos’ de seu trabalho” (p. 53) como artigos, poemas e o filme, com destaque para a elaboração do roteiro, texto e narração de *Orí*, dirigido por Raquel Gerber.²

Os estudos de Reis e Gomes (2012) esclarecem ainda que há uma renovação da interpretação do conceito de Quilombo, pela via da Antropologia Social, que incorpora no universo de suas preocupações, aspectos simbólicos e rituais da vida em sociedade dessas comunidades, contextualizados historicamente. Na mesma direção, abandona a ideia de quilombo como comunidade isolada geográfica e economicamente. Os quilombos mantinham (e mantêm) “relações ora conflituosas, ora amistosas com diferentes membros da sociedade envolvente [...] no sentido de que os quilombolas circulavam com frequência entre seus quilombos e os espaços legítimos da escravidão” (Reis; Gomes, 2012, p. 332).

Resta, pois, a confirmação de que os quilombos não se configuravam e nem se configuraram como pequenas reproduções da África nas Américas. Ao contrário, são

² Conferir filme completo em: https://www.youtube.com/watch?v=lE_9JRYLVe4.

comunidades que reforçam, desde sempre, suas capacidades de articulação, de luta e de resistência nas relações que mantinham e mantêm com comerciantes, fazendeiros e outros quilombos.

No norte do Espírito Santo, principalmente os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, tem sua história caracterizada pelo movimento de resistência a opressão por parte de negros escravizados, conforme aponta Da Silva (2006, p. 278)

A região do Sapê do Norte caracteriza-se pela relação entre sociedade e meio ambiente que pode ser traduzida por formas tradicionais de ocupação, resistência étnica, trato com a terra, ciclos festivos, organização religiosa, trabalho, transmissão de bens e prerrogativas territoriais e formas específicas de herança da terra. Como um território étnico — confluência entre ocupação histórica ligada à escravidão e a formação de uma identidade quilombola —, o Sapê do Norte engloba os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, recriando o espaço a partir de uma lógica fundada nas comunidades e seu modo de vida específico.

Tanto nos quilombos de São Mateus como em Conceição da Barra as lutas políticas e os movimentos de resistência sempre estiveram presentes, conforme evidenciam as pesquisas acadêmicas realizadas na região. As manifestações religiosas, como a festa dos santos, permitiam às comunidades organizarem insurreições pela própria liberdade (Da Silva, 2006).

Nesse sentido, a existência e resistência dos quilombolas em todo o país como cidadãos articulados politicamente contribuiu para o movimento de abolição da escravidão, visto que esta não foi um “presente” concedido aos negros, mas antes é resultado de negociações e lutas.

Com base nos estudos de Reis e Gomes (2012), Da Silva (2006) e Beatriz Nascimento (1977, 1978, 1979, 1982, 1985), é possível redimensionar as ideias do conceito de quilombo outrora entendido como local de fuga e isolamento, traduzindo-as para ação política e busca de autonomia, caracterizadas pela força de negociação no campo das ideias e articulação com os demais setores da vida cotidiana. Essa nova maneira de pensar a concepção dos quilombos configura-se em outras maneiras de pensar, também, a educação quilombola – objeto desta pesquisa.

1.4-Caminho metodológico percorrido

É comum encontrarmos em discussões metodológicas uma definição de pesquisa com base nos rótulos quantitativa e qualitativa como opostos e dicotômicos. Moreira e Caleffe (2008) trazem que a pesquisa quantitativa é aquela que explora as características cujas situações e dados podem ser obtidos numericamente, pelo uso da mensuração e estatística. Já a pesquisa qualitativa explora características de indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. Entretanto, as duas podem ser usadas em um mesmo estudo sem apresentarem oposição a um contínuo do pensamento.

O presente estudo buscou, sem dúvida, realizar uma abordagem qualitativa baseada na metodologia de história oral, na sua vertente de história de vida, porém sempre que foi necessário, recorri a dados do Quilombo Linharinho no município de Conceição da Barra. O estudo qualitativo sugere que o investigador esteja envolvido no local do trabalho de campo, cujas análises resultam das observações, das vivências e experiências. Assim:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodológica", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (Triviños, 1987, p. 124).

Neste tipo de investigação é essencial que o investigador possua capacidade interpretativa e que não deixe perder o contato com o desenvolvimento do acontecimento. Adicionalmente tem-se o direcionamento dos aspectos da investigação para os casos ou fenômenos, nos quais não são direcionados por condições textuais (Stake, 1999).

A pesquisa é, também, de cunho bibliográfica, e não deve ser confundida com revisão bibliográfica, embora no caso desta pesquisa tenha sido realizada uma revisão a partir de materiais já elaborados sobre a temática como componente do estudo, a pesquisa bibliográfica é por si só um tipo de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Boccato, 2006, p. 266).

Nesse contexto, a revisão de literatura tem uma gama de benefícios para a pesquisa e para o leitor, pois, auxilia este último a compreender o objeto da pesquisa. E em uma investigação, quanto mais compreendemos o processo melhor é a nossa compreensão acerca do resultado e das circunstâncias que o construíram.

Nenhum texto carrega em si toda a eternidade. Como afirma Demo (2005), o conhecimento científico não pode ser visto como porto seguro, lugar de chegada e permanência, mas sim como um turbilhão sempre em chamas. No processo de constituição da pesquisa as informações disponíveis são refinadas, reconstruídas e prenhes de inovação, porque assim é a mente humana.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, essa se caracteriza por ser uma pesquisa participante. Muitas são as abordagens teóricas acerca do surgimento da pesquisa participante e seu sentido. Um dos consensos é o que seu “surgimento” se deu com os estudos etnográficos realizados pelo polonês Bronislaw Malinowski com os nativos de Nova Guiné (Soares; Ferreira, 2006). No Brasil, este tipo de metodologia de pesquisa está intimamente ligado aos processos de ação política e pedagógica, principalmente aqueles vinculados ao Partido dos Trabalhadores-PT e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, em busca de rupturas da dominação cultural, esta compreendida nas suas dimensões econômica, social e política.

No que diz respeito a definição, Soares e Ferreira (2006), apontam que a expressão pesquisa participante é tida como sinônimo de pesquisa-ação, pesquisa participativa, investigação ação, investigação participativa, investigação militante, estudo ação, pesquisa confronto, investigação alternativa, pesquisa popular, pesquisa ativa, intervenção sociológica, enquete participação, dentre outras. A pesquisa-ação é, nesse sentido:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 14).

Outrossim, a pesquisa participante é definida por Brandão (1998, p. 43) como sendo “a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior”. Importa dizer que os participantes, sujeitos da pesquisa não tem funções reduzidas à delegação de tarefas, todos são detentores do conhecimento e colaboradores no processo da pesquisa.

A pesquisa participante não segue um modelo único de uso normativo, ela é um instrumento dentro da ação popular, o pesquisador (mediador dos conhecimentos) deve estar atento às decisões e às necessidades comunitárias, a fim de disponibilizar para a comunidade instrumentos do seu saber e de sua profissão (Brandão, 1984). No caso desta pesquisa, deixo à disposição da comunidade as reflexões que surgiram durante o processo sobre a concepção de educação escolar quilombola e a formação de docentes quilombola. Ao finalizar a pesquisa todos os resultados serão compartilhados com a comunidade de forma impressa, disponibilizados para a biblioteca da escola.

Em suma, a pesquisa participante é um método que irá auxiliar a compreender o fenômeno aqui estudado, que no caso são questões relacionadas à reconstrução de uma experiência de educação numa comunidade quilombola.

É importante acrescentar que, apesar da análise das imagens não serem o foco do meu trabalho, utilizei de forma pontual o recurso da fotografia, não apenas para registrar as visitas de campo, mas também para ancorar minha investigação tomando a imagem fotográfica como documento (Le Goff, 2003) e um testemunho/instrumento que possibilitou capturar parte das memórias, tanto dos entrevistados como da pesquisa em si, uma vez que “as imagens, em especial as imagens fotográficas, materializam processos sociais vividos e constituem-se como mediação semiótica na retomada das trajetórias das instituições e dos sujeitos” (Schütz-Foerste; Foerste; Merler, 2014, p. 13).

1.5-Contextualizando o cenário da pesquisa

1.5.1- *O município de Conceição da Barra*

Conceição da Barra é uma das cidades mais antigas do Espírito Santo³, os primeiros colonizadores europeus chegaram a essa região por volta do ano de 1554. A origem de seu nome remete à visita do padre jesuíta José de Anchieta, que visitou a região em data de celebração do evangelista São Mateus, como era um costume nomear as terras com o santo do dia, o município inicialmente era chamado de Barra de São Mateus.

A cidade guarda marcas da escravidão ocorrida no Brasil com a existência/resistência de comunidades quilombolas. Conceição da Barra faz parte de uma região conhecida como Sapê do Norte que também compõe o município de São Mateus. Sapê é uma planta nativa, uma espécie de grama que, retirada do solo para fazer o roçado, insiste em brotar e voltar. Por muito tempo conhecida como uma “praga” para a agricultura e hoje representa uma metáfora da resistência histórica das comunidades quilombolas que insistem na luta pelo reconhecimento e pelo seu direito à terra, e ao seu território.

Além dessas lutas, há também os movimentos de resistência aos empreendimentos monoculturais de plantio de eucalipto e coqueirais, principalmente. Nesse sentido, a ideia de persistir como a planta que sempre volta a brotar são termos que fazem alusão à necessidade de permanecer, resistir e (re)existir dessas comunidades e seus povos. O movimento de expulsão dos negros da terra pode ser percebido no próprio site da prefeitura:

Essa região era conhecida como Sapê do Norte, e, depois dos índios botocudos, quem iniciou seu povoamento foram os negros que montaram nas matas ali existentes vários quilombos. Atualmente essa região é basicamente coberta por plantações de eucalipto.

Os registros da chegada dos portugueses à região de Conceição da Barra datam de 1554, quando organizaram expedições para afastarem os indígenas das circunvizinhanças de Vila Velha, local onde se estabeleceu o donatário Vasco Fernandes Coutinho. Depois

³ Informações do site da Prefeitura Municipal de Conceição da Barra – www.conceicaodabarra.es.gov.br

dos indígenas, foram os negros que iniciaram o povoamento da região (Nardoto, 2001). Mesmo assim, a literatura acerca dos quilombos e da história dos negros no norte do Espírito Santo ainda é escassa, muitos esforços se dão no sentido de sua ampliação graças as pesquisas realizadas no meio acadêmico nos últimos anos. Muitas dessas pesquisas vêm sendo realizadas por pesquisadores/as das próprias comunidades negras que se encontram na academia, ocupando assim outros espaços de resistência, sempre tentando mudar o curso da história do povo negro.

Atualmente, Conceição da Barra é uma cidade de destaque no estado do Espírito Santo e sul da Bahia, apresenta diversidade em sua economia e se destaca no turismo tanto histórico como de temporada, no distrito de Itaúnas – por suas dunas e festival de forró.

1.5.2 - Antes de Linharinho, uma parada em São Cristóvão

A primeira experiência de visitação ao quilombo começou pelo quilombo São Cristóvão em novembro de 2019. Naquele momento contamos com a preciosa companhia da professora quilombola Olindina Nascimento, mestra e doutora em educação, que possibilitou a recepção na comunidade e o diálogo com seus integrantes⁴. Na ocasião, realizamos uma visita de cunho informal, tivemos contato com crianças, jovens e idosos, conversamos sobre variados assuntos a fim de nos aproximarmos de suas experiências e modos de vida.

São Cristóvão é uma comunidade que fica na altura do km 28 da estrada estadual que liga São Mateus a Nova Venécia. Chamou nossa atenção o difícil acesso, a falta de manutenção na estrada de terra, com alguns trechos extremamente esburacados, muitas bifurcações e boa chance de um desavisado se perder na região. Durante o trajeto não cruzamos com qualquer carro, a locomoção e comunicação física dos residentes da comunidade com outras geralmente é feita por motocicletas.

Uma pessoa marcante em São Cristóvão é o senhor Sebastião Nascimento, liderança comunitária que está sempre à frente de encontros que envolvem as questões da

⁴ Estavam presentes nessa ocasião a mestrandona Maria Aparecida da Silva, Prof. Dr. Erineu Foerste (UFES) e Prof. Dr. José Walter Nunes (UnB), orientador desta pesquisa. Este último realizava captação de imagem e som em torno de seu projeto de pesquisa denominado: *Línguas em contato e narrativas filmicas: reconstruindo culturas, memórias, histórias, identidades e imagens*.

terra, da educação e da cultura. Segundo ele, São Cristóvão conta com cerca de 23 famílias, vivendo em quatro sítios (pedaços de terra deixados pelos antepassados como herança) e, ainda que exista esta separação dos espaços de produção e trabalho na terra, a comunidade é considerada como um único ambiente social.

Os moradores de São Cristóvão assumem e se identificam com o conceito de comunidade, acionando laços de parentesco e sentimentos ligados à etnia e a localidade em que atuam de modo coletivo e para o bem comum, que se traduzem em afirmações corriqueiras de que a “comunidade construiu a igreja”, a “comunidade reivindica o direito à terra”, a “comunidade quer uma educação que privilegie seus modos de ser e pensar”, quando vários membros participam da atividade ou compartilham as mesmas ideias. E, ao mesmo tempo se configuram as diferenças, as fronteiras entre os quilombolas e os outros proprietários de terra, aliás, grandes proprietários, praticantes da monocultura que, embora vizinhos, não pertencem a comunidade e não compartilham de seus desejos e suas decisões.

Mais tarde, quando iniciamos as tratativas para iniciar o trabalho no campo de pesquisa, fizemos contato com os professores indicados por Olindina, infelizmente não tivemos continuidade no diálogo. Percebi que havia certo receio em acolher o meu projeto de pesquisa e seus desdobramentos com visitas às escolas, coleta de relatos, dentre outras atividades. Lamentamos, daí decidimos buscar contato com a comunidade de Linharinho, no município vizinho - Conceição da Barra.

1.5.3- Quilombo de Linharinho

Segundo relatos dos habitantes, o fundador do Quilombo do Linharinho foi o escravizado foragido Negro Rugério, que se abrigou, junto com Silvestre Nagô e outros trinta homens, nos limites da propriedade rural pertencente à Dona Rita Maria Conceição Gomes da Cunha e Antônio Rodrigues da Cunha, na antiga Vila da Barra de São Mateus⁵. Rugério dá nome ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) da localidade que, até o final da década de 1960, chegou a ser habitada por cerca de 10 mil famílias. A instalação da Aracruz Celulose (Fibria/Suzano Papel e Celulose)⁶ em 1972 e os

⁵ Seus limites hoje englobam os municípios capixabas de Conceição da Barra e São Mateus, além de mais alguns municípios da Bahia

⁶ Fundada em 1972, em 2009 a Aracruz passou a ser chamar Fibria após a fusão com o grupo Votorantim Celulose e Papel. Em 2018, um novo processo de fusão com a Suzano consagrou a empresa como a maior

subsequentes conflitos econômicos e territoriais gerados por sua presença predatória acabaram por reduzir esse número para cerca de 1000 pessoas no início dos anos 2000.

O Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) publicado pelo Incra em 2005 identificou 9.542,57 hectares para regularização fundiária que, em 2001, foi interrompida por ação judicial da Fibria que pediu a anulação do processo de titulação. Em 2012 a comunidade abriu novo processo, retornando aos estágios iniciais do longo caminho até a titulação.

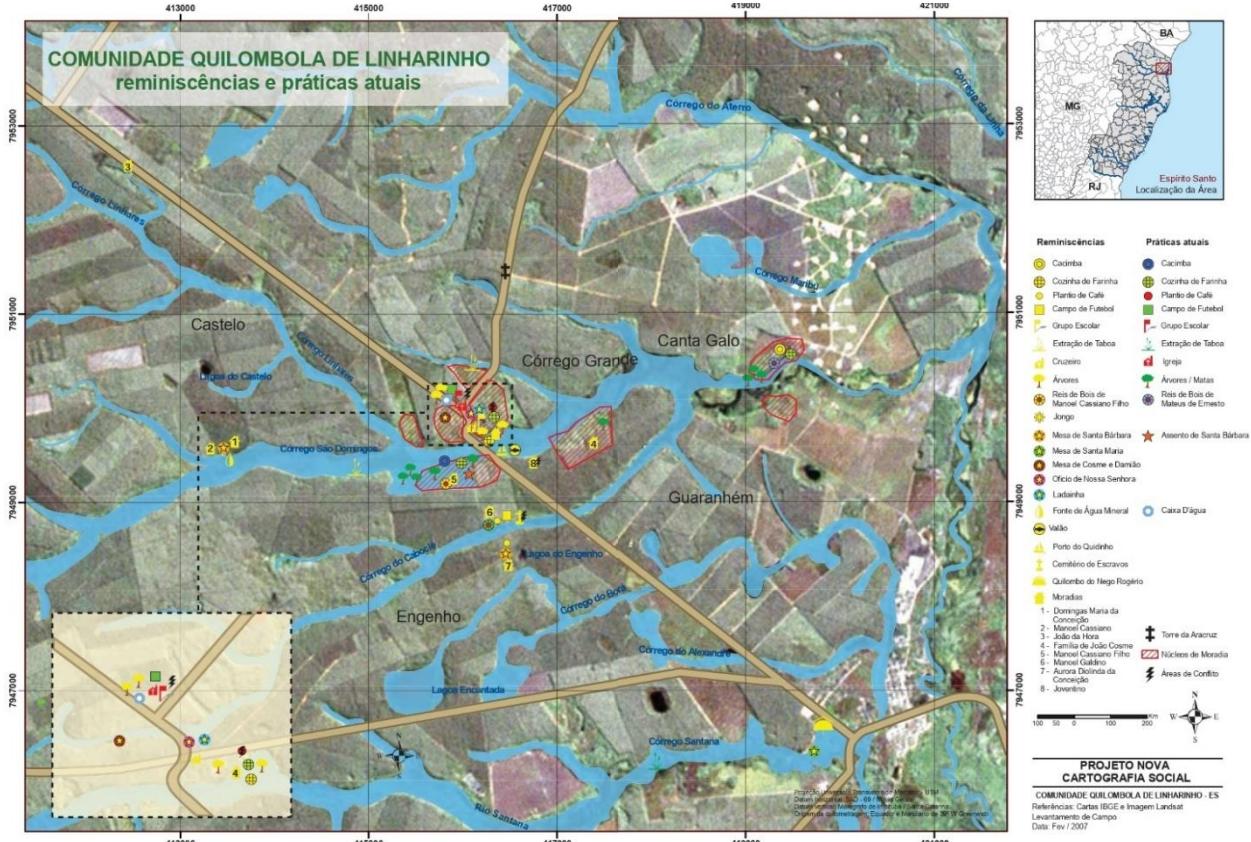
Em dados atuais publicados em maio de 2020 o processo de regularização da comunidade segue sem conclusão, apontando a existência de 55 famílias residentes no local⁷. A redução da população nos últimos anos tem relação direta com as recorrentes invasões, grilagens e a tentativa de transformar o território em plantação de eucalipto por parte da Fibria, considerada a maior produtora mundial de celulose branqueada de eucalipto do mundo, respondendo por 24% da oferta global do produto. Em 2002 a antiga Aracruz foi alvo de CPI convocada pela Assembleia Legislativa do Espírito Santo, após ser acusada internacionalmente por ativistas de movimentos sociais e ambientalistas de ocupar ilegalmente terras quilombolas e indígenas e devastar áreas de cultivo nativo.

Uma das mais antigas habitantes do quilombo é Dona miúda (Elda Maria dos Santos), considerada uma espécie de memória viva da comunidade por seus relatos orais sobre a trajetória das linhagens locais e também por sua contribuição no processo de registro do primeiro RTID em 2005.

produtora de celulose do mundo, com cerca de 2,4 milhões de hectares de eucaliptos e de mata nativa espalhados por vários estados do Brasil.

⁷ Lista de acompanhamentos dos processos de quilombos (maio de 2022). Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/acompanhamento_processos QUILOMBOS INCRA_19_maio_2022.pdf/view. Acesso em: 10 jul. 2022.

Figura 1 – Mapa da Comunidade do Linharinho.



Fonte: Nova Cartografía Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil (Almeida,

1.6 -Os dados da pesquisa

1.6.1- História Oral e narrativas

O interesse dos historiadores pela memória emergiu em meados de década de 1960, inspirado na tradição francesa dos *Annales* que trouxe à tona a questão das mentalidades coletivas a partir de estudos voltados para a cultura popular, hábitos cotidianos, a vida familiar e religiosidade, dentre outros.

A sistematização da história oral já nasceu com uma vocação inclusiva a partir da necessidade de registro, coleta e narrativa das chamadas minorias, excluídas da historiografia tradicional, cujos foco nas fontes documentais, que por muito tempo privilegiou o estudo das estruturas, da longa duração e do estudo da quantificação, ignorando o papel dos indivíduos, dos eventos e da conjuntura.

As lutas pelos direitos civis, travadas pelas minorias de negros, mulheres, imigrantes etc., seriam agora as principais responsáveis pela afirmação da história oral, que procurava dar voz aos excluídos, recuperar as trajetórias dos grupos dominados, tirar do esquecimento o que a história oficial sufocara durante tanto tempo. A história oral se afirmava, assim, como instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social — uma história oral militante. Essa proposta, entretanto, não teve boa acolhida entre a comunidade acadêmica, e menos ainda entre os historiadores. (Ferreira, 2002, p. 323)

Nesse sentido a opção pela história oral, a meu ver, está em consonância com o objetivo metodológico desta pesquisa que é o de reconstruir a trajetória histórica, social e cultural de uma comunidade rural por ela mesma e com ela. Sem a perspectiva paternalista do pesquisador de dar voz - até mesmo porque fazer uso da voz no espaço público, fazer-se ouvir é uma conquista - mas a partir da valorização do lugar de fala do quilombola, de suas experiências. Embora as pesquisas com povos tradicionais tenham aumentado e ganhado novas configurações nos últimos anos, deixando de considerar o lócus e os sujeitos envolvidos na pesquisa apenas como objetos de estranheza, é válido registrar que foram encontradas algumas dificuldades para realizar esta pesquisa in loco, principalmente as entrevistas e visitas à escola.

A principal dificuldade se deu devido ao isolamento social imposto pela Pandemia de Covid-19 que determinou o encerramento da atividade presencial nas escolas a partir de março do ano letivo de 2020 até meados de 2021. Mesmo ao retornar, ainda em regime de revezamento, aconteceram alguns fechamentos periódicos em municípios que apresentavam alto risco para a transmissão do vírus. Além disso, a insegurança e a demora na vacinação também contribuíram para o receio de viajar e transmitir ou adquirir o vírus.

Outro desafio está relacionado ao acesso tecnológico por parte dos residentes do quilombo. Muitas vezes não foi possível realizar chamadas por ausência de sinal de telefonia/internet. As mensagens de *whatsapp* não chegavam e, quando chegavam, havia demora nas devolutivas. Isso sem contar que a interação de um habitante do quilombo com os meios tecnológicos é distinta da adotada por moradores de espaços urbanos. Ademais, percebemos um comportamento receoso de alguns integrantes do quilombo no sentido de resguardar-se e resguardar informações, como uma espécie de estratégia de sobrevivência e tentativa de entender os reais interesses de alguém que chega de fora, uma desconhecida.

Cabe lembrar que o senso de comunidade, que fortemente permeia a vida dos quilombos, se construiu por meio da união e cooperação de pessoas que viveram clandestinamente durante gerações na tentativa de burlar os grilhões do sistema escravocrata. A sobrevivência dessas pessoas dependeu, durante muitos anos, da vigilância e desconfiança em relação ao mundo externo e do estreitamento de laços do mundo interno. A relação afetiva do quilombola com a terra, enquanto fonte de sobrevivência e espaço de liberdade, cria fortes elos por meio das similaridades que fazem com que os habitantes do quilombo continuem vivendo no território e mantendo os costumes tradicionais, mesmo com a possibilidade de ir embora e adotar outro estilo de vida. Assim, ao adentrar o quilombo como pesquisadora, foi preciso desenvolver uma escuta atenta para a alteridade, uma compreensão do microcosmo daquela comunidade e suas especificidades de tempo e espaço.

Nesse sentido, “a ideia de comunidade carrega consigo a pressuposição de uma igualdade básica entre as pessoas e de uma vontade comum” (Santos, 2015, p. 12).

A noção de comunidade refere-se a uma coletividade na qual os participantes possuem interesses e estão afetivamente identificados uns com os outros [...]. A comunidade apresenta vinculação afetiva, originária e essencial [...]. Com características de proximidade espacial, homogeneidade, afetividade, consenso e participação numa totalidade (Santos, 2015, p. 12 e 13).

Cercado por grandes latifúndios em que “*pessoas e objetos estão intimamente associados, dentro de um universo social maior*” (Nunes, 2005. p. 19, grifo do autor), vírgula o sentido e o significado de comunidade estão relacionados na maneira como os moradores de São Cristóvão se compreendem enquanto grupo, na sua percepção do espaço e nas relações entre si e com os outros. Em determinados momentos o elo comunitário está mais voltado para o sentido religioso e em outros, para a extensão territorial do lugar onde vivem, seu território, o quilombo. E, para além desses sentidos, para o parentesco que os unem, a etnia e a ancestralidade.

Para Brandão (2020, p.350):

Em qualquer direção e provavelmente em todos os sentidos onde exista, entre as diferenças culturais sempre presentes, uma das

características de base na comunidade é a inevitável presença do outro na vida de todos.

É nesse sentido que valorizamos as ações entre comunidade, história e memória, que ajudam na construção dos atores e de sua própria identidade. “O passado não é um tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” (Benjamin, 1987, p. 229). A memória está ligada ao movimento contínuo de reconstrução e ressignificação das relações e experiências, determinadas pela concretude do tempo presente, e na permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido, “[...] essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos” (Pollack, 1989, p. 9). O mesmo autor conceitua memória como:

[...] operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integrar, [...] em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividade de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis (Pollack, 1989, p. 9).

O exercício de rememorar é coletivo, uma vez que as experiências são vividas em grupo. A memória supõe deslocamentos, questionamentos aos mundos particulares e coletivos, exige negociação de significados, recriação e ressignificação de valores apontando para a dimensão mesmo de uma operação coletiva. A memória se constitui em uma forma de pensamento, numa maneira de pensar o presente a partir do passado, conforme Nunes, ao interpretar o conceito de história de Walter Benjamin.

Para Chartier (2009), a memória é conduzida pelas exigências existenciais das comunidades para as quais a presença do passado no presente é um elemento essencial da construção de seu ser coletivo (Chartier, 2009). A memória para Nunes (2005, p.41).

É rejuvenescedora e produtora de significações – como elemento fundamental no processo de (re)construção das relações passado/presente. Memória esta que, enquanto uma forma de pensamento – e pensamento crítico – possibilita a construção de uma

outra temporalidade: a noção de tempo presente, o qual, vale enfatizar, traz em si uma ideia de ambivalência no seu interior, tanto em relação ao passado quanto ao futuro.

Incluir a rememoração no trabalho de pesquisa de campo implica reflexões amplas sobre aquilo que é esquecido, distorcido ou negado, perguntando-se por que razão a concepção do passado acontece de uma forma e não de outra, porque as concepções se diferem, mesmo que vivenciadas de modo coletivo. Portanto, a memória não é algo estático, pronto e acabado. Ao contrário, ela é construída na relação com o outro que motiva o rememorar. Desse modo, o ato de rememorar se dá em um contexto social, histórico e cultural. Nesse sentido,

[...] as memórias são singulares e também coletivas, sociais, na medida em que explicitam, afirmando ou até negando, a história, o modo de viver, as regras e os valores de determinadas comunidades em uma determinada época histórica. Ou seja, as memórias de cada um são constituídas socialmente (Guedes-Pinto; Gomes; Silva, 2008, p. 35).

Além disso, ainda na perspectiva de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008), a memória, integrante das narrativas, possibilita a recriação, com maior amplitude, e a multiplicidade de experiências. Isso ocorre por meio da rememoração, dos relatos que evidenciam as situações e as experiências por eles desejadas, revividas e reelaboradas.

É preciso destacar também que esse processo de rememoração se dá por meio da linguagem, conforme a perspectiva de Bakhtin (2003; 2006). Para ele a linguagem não pode ser divorciada da vida ou dos eventos que são únicos e irrepetíveis vividos pelo sujeito e que são retomados por ele por meio da linguagem. As pessoas não têm existência fora de suas condições socioeconômicas objetivas. Nesse contexto, sua realidade psíquica/interior é a do signo, fenômeno que resulta das práticas sociais humanas, da atividade do mundo exterior e que só pode existir em um terreno interindividual.

A enunciação, na perspectiva bakhtiniana, não é um produto individual, mas eminentemente social, constituída pela interação verbal. Logo, tal como Bakhtin (2003), entendemos que as relações sociais definem a enunciação. Assim, não é possível pensar a comunidade de Linharinho e o que nela ou partir dela acontece como uma produção individual, mas sim de um grupo. Ademais, é preciso considerar que os quilombolas

estabelecem - por meio de seus modos de ser e de pensar - diálogos com os diversos grupos, pensamentos e sujeitos de seu tempo passado e presente.

Pois, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (Bakhtin, 2006, p. 117). Dessa forma, os laços das comunidades negras com a ancestralidade enfatizam a recriação de elementos da memória para materializar e construir o presente, estabelecendo uma outra relação com o passado, reconstruindo-o, reatualizando-o.

CAPÍTULO 2

A herança do Quilombo e o “construir” do porvir educacional brasileiro

2.1- Quilombos: Resistência de ontem e hoje

A historiografia aponta que a expressão quilombo se refere a uma construção histórica advinda das feições culturais dos povos africanos e afro-brasileiros. Conforme explica Munanga (1996) o termo “kilombo” é uma palavra originária dos povos de língua de origem banto dos grupos lunda, ovibundo, mbundo, kongo, imbagala e de outros povos trazidos como escravizados para o Brasil.

A história dos quilombos no Brasil é marcada pela resistência e luta dos povos negros contra a escravidão e a opressão. Ao tratar da conceituação clássica de quilombo, Viana (2017), traz a ideia de comunidades formadas por pessoas escravizadas que fugiam das fazendas e engenhos em busca da liberdade, se estabeleciam em locais isolados e de difícil acesso e desenvolviam suas próprias formas de organização social, política e econômica.

O termo em português passou a ser escrito como “quilombo” e o seu contexto indica uma instituição sociopolítica e militar, que reunia escravizados em busca de uma vida livre dos grilhões do cativeiro em que podiam manifestar sua cultura de forma plena. Os quilombos apresentam uma “história de conflito, cisão de grupos, migrações em busca de novos territórios e de aliança política entre outros grupos” (Munanga, 1996, p. 58).

A existência dos quilombos no país remonta ao período colonial sustentado, por quase três séculos, pelo sistema escravocrata. Em termos de definição histórica, o Conselho Ultramarino classificou como quilombo “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (O’dwyer, 2002. p. 47). Conforme destaca Reis (2017), a resistência dos povos negros se deu de diversas formas, desde a realização de pequenas sabotagens nas fazendas até a formação de grandes comunidades quilombolas. Os quilombos foram uma das formas mais eficazes de resistência colonial, pois possibilitavam um nicho de vivência autônoma para as populações que os habitavam, além de representarem uma ameaça constante ao sistema escravista.

A despeito das perseguições de capatazes dos senhores (capitães-do-mato) e ataques de tropas militares, tais comunidades resistiram à perseguição e mantiveram viva a cultura e as tradições dos povos africanos, contribuindo para a formação da identidade cultural brasileira, por meio da manutenção de costumes e saberes próprios (Santos, 2021). Além disso, a resistência dos quilombos coloniais influenciou a articulação de movimentos sociais posteriores, como o movimento negro e o movimento dos remanescentes de quilombos, que seguem lutando pela valorização e reconhecimento dos direitos dos povos negros.

2.1.1--Em busca da igualdade racial: o Quilombo como simbologia afrodiáspórica

Os primórdios políticos de ações organizadas em prol da igualdade racial no Brasil têm início na primeira metade do século XX com a criação da Frente Negra Brasileira-FNB (1931-1938). Fundada pelo filósofo Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978), a entidade defendia os interesses e a promoção da cultura negra através de debates, seminários, cursos e da edição do jornal *A voz da Raça*. Em 1936, a Frente transformou-se em um partido político que foi extinto com a ascensão do Estado Novo.

A iniciativa pioneira da FNB estimulou a realização do I Congresso Afro-Brasileiro (1934) em Recife. Convocado por Gilberto Freyre, o Congresso reuniu intelectuais, acadêmicos, antropólogos e integrantes da Frente Negra para debater temas sobre a história da escravidão africana e os problemas daí decorrentes para as comunidades negras. Nesse momento foi gestada uma ideia de estudos da questão afro-brasileira a partir da miscigenação, suavizando o conflito, negando o racismo, o preconceito e a discriminação.

O II Congresso Afro-Brasileiro (1937), realizado em Salvador, foi organizado pelo Governo do Estado da Bahia, destacando-se os protestos dos participantes contra a perseguição policial aos praticantes do candomblé. O evento consagrou a liderança de Édison Cordeiro como intelectual africanista.

Destaca-se nessa trajetória afirmativa a fundação, em 1944, do Teatro Experimental do Negro (TEM), fundado na cidade do Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento com o intuito de combater a discriminação, formar atores afro-brasileiros e promover o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana, além de realizar cursos de alfabetização nos morros cariocas.

Em 1959 foi fundado o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO-UFBA), considerado uma das principais referências da intelectualidade negra e a primeira instituição acadêmica com objetivo de dedicar-se ao conhecimento da África, além de atuar como um instrumento político de ligação entre o Brasil e os países do continente africano.

Diversas outras entidades locais e nacionais eclodiram nas décadas de 1960 e 1970 com o objetivo de promover debates sobre a negritude e combater o preconceito racial até se chegar à fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978.

Tais entidades que se fundamentavam no pensamento de uma intelectualidade negra trouxe a questão do quilombo como ponto de ancoragem de resistência da identidade negra. Nesse sentido, para além de um espaço histórico de luta contra o regime escravista, o quilombo passa a ser concebido como uma estratégia/dinâmica de emancipação que inspira simbolicamente uma onda de movimentos de organização política da negritude contra a dominação na contemporaneidade.

Na década de 1970, houve uma revalorização da ideia do quilombo no imaginário racial brasileiro e na trajetória dos movimentos sociais. Apropriada em narrativas da memória e transmitida de geração a geração através da oralidade, a ideia de quilombo foi ressignificada como referência histórica fundamental, tornando-se, assim, um símbolo no processo de construção e afirmação social, política, cultural e identitária do movimento negro contemporâneo no Brasil. Se antes o quilombo era visto como resistência ao processo de escravização do negro, a partir dali ele se converteu em símbolo, não só de resistência pretérita, como também de luta no tempo presente pela reafirmação da herança afro-diaspórica e busca de um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica e cultural. O fato é que quilombo se converteu num paradigma para a formação da identidade histórica e política de segmentos negros no Brasil. (Domingues; Gomes, 2013, p.09)

Um dos principais marcos dessa retomada ocorreu em 1974 quando o Grupo Palmares, do Rio Grande do Sul, sugeriu a data de 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, em alusão a data convencionada como da morte de Zumbi dos Palmares. A data devia contrapor-se ao 13 de maio, dia da assinatura da Lei Áurea, ainda vista como uma concessão benevolente da Princesa Isabel (Silveira, 2003).

A sugestão acabou se difundindo rapidamente por meio de ações afirmativas promovidas por entidades negras em escolas, nos partidos políticos e na imprensa,

alçando a ideia de quilombo como um espaço de resistência, liberdade e luta por igualdade racial. “Era a idealização do passado alimentando, em plenos anos de chumbo, os anseios de cidadania plena, de emancipação e de reconhecimento da identidade negra.” (Domingues; Gomes, 2013, p.10)

No esteio desse movimento, em 1975 o sambista carioca Candeia funda o Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo e, em 1980, surge o Quilombhoje, grupo paulistano de escritores fundado com objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura. No mesmo ano o escritor, intelectual e ativista Abdiás do Nascimento lança a obra *Quilombismo* (1980) na tentativa de formular um movimento que traduza de forma positiva e libertária o processo histórico-cultural da população afro-brasileira. Nessa direção, vale destacar um longo fragmento da referida obra, quase um manifesto, conceituando e sintetizando a noção de Quilombismo:

1) O Quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado no modelo da República dos Palmares, no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem no País; 2) O Estado Nacional Quilombista tem sua base numa sociedade livre, justa, igualitária e soberana. O igualitarismo democrático quilombista é compreendido no tocante à raça, economia, sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, enfim, em todas as expressões da vida em sociedade. O mesmo igualitarismo se aplica a todos os níveis de Poder e de instituições públicas e privadas; 3) A finalidade básica do Estado Nacional Quilombista é a de promover a felicidade do ser humano. Para atingir sua finalidade, o quilombismo acredita numa economia de base comunitário-cooperativista no setor da produção, da distribuição e da divisão dos resultados do trabalho coletivo; 4) O quilombismo considera a terra uma propriedade nacional de uso coletivo. As fábricas e outras instalações industriais, assim como todos os bens e instrumentos de produção, da mesma forma que a terra, são de propriedade e uso coletivo da sociedade. Os trabalhadores rurais ou camponeses trabalham a terra e são os próprios dirigentes das instituições agropecuárias [...]; 5) No quilombismo o trabalho é um direito e uma obrigação social, e os trabalhadores, que criam a riqueza agrícola e industrial da sociedade quilombista, são os únicos donos do produto do seu trabalho; [...] 11) A revolução quilombista é fundamentalmente antirracista, anticapitalista, antilatifundiária, anti-imperialista e antineocolonialista (Nascimento, 1980: 275-277).

O caráter utópico e nacionalista da obra fez com que a ideia do quilombismo não tivesse repercussão prática junto ao recém-criado MNU que, naquele momento inicial, estava focado no enfrentamento das arbitrariedades do regime militar e em articulações

para mobilizar a sociedade em torno das questões da negritude no país. Entretanto, a contribuição simbólica do manifesto quilombista teve papel fundamental na difusão da ideia de quilombo como arquétipo da luta política contra a discriminação racial.

No ano seguinte, em 20 de novembro de 1981, é celebrada a histórica Missa dos Quilombos, um ritual artístico-político-religioso que foi televisionado e reuniu milhares de pessoas no Recife, ao som musical original de Milton Nascimento, para protestar contra as mazelas da escravidão e introduzir as referências negras na celebração eucarística (Hoonaert, 1982).

Dentre outros intelectuais negros que contribuíram sobremaneira para a ressignificação do conceito quilombo destacam-se o sociólogo Clóvis Moura e a historiadora Beatriz Nascimento. Em sua análise, influenciada pelo materialismo dialético, Clóvis vê o quilombola “na perspectiva de um devir” (Moura, 1983), como um elemento dinâmico que buscou a força de trabalho livre e se contrapôs à visão estereotipada e colonialista do negro escravizado conformado e do quilombo como um mero espaço de fugitivos.

Na formação da sociedade brasileira foi o escravo o elemento que durante grande tempo conseguiu estabilizar nos trópicos uma economia latifundiária e colonial, baseada na exportação de gêneros para o mercado mundial. Mas, ao mesmo tempo, foi o quilombola, o negro fugido nas suas variadas formas de comportamento, isto é, o escravo que se negava, que se transformou em uma das forças que dinamizaram a passagem de uma forma de trabalho para a outra, ou, em outras palavras, a passagem da escravidão para o trabalho livre. (...) A posição crítica (embora inconsciente, fazemos questão de insistir) do quilombola, por seu turno, ao onerar o trabalho escravo no seu conjunto e ao desinstitucionalizá-lo, mostrava, de um lado, as falhas intrínsecas do escravismo e, ao mesmo tempo, mostrava aos outros escravos a possibilidade de um tipo de organização na qual tal forma de trabalho não existia. A maioria dos ensaios de história e sociologia no Brasil tem abordado esse processo dicotômico de forma invertida: o escravo passivo que aceitava o eito e o tronco e construía com o seu trabalho a riqueza da classe senhorial, é apresentado como normal, glorificado mesmo através de uma literatura de fundo incontestavelmente masoquista e patológico. Mas o escravo que se rebelava, o quilombola ou insurreto das cidades, que negava o seu status, não pôde ainda ser compreendido por esses historiadores e sociólogos como elemento positivo e dinâmico. (Moura, 1983, p. 248)

Já Beatriz Nascimento vai mais além e concebe o quilombo como um projeto político e um instrumento ideológico de um sistema social alternativo onde a negritude é livre para viver e se expressar.

É enquanto caracterização ideológica que o quilombo inaugura o século XX. (...) Justamente por ter sido durante três séculos concretamente uma instituição livre, paralela ao sistema dominante, sua mística vai alimentar os anseios de liberdade da consciência nacional (...). A retórica do quilombo, a análise deste sistema alternativo, que serviu de símbolo principal para a trajetória deste movimento. Chamamos isto de correção de nacionalidade (Nascimento, 2018a, p. 289-291).

Como uma espécie de simbologia da diáspora, o quilombo de Beatriz Nascimento evoca a memória e a história da população afrodescendente por meio da constituição de uma identidade narrativa capaz de alimentar uma consciência negra (Reis, 2022).

Para Alex Ratts, na visão de Beatriz Nascimento “os quilombos são [insígnias de] terras-mães imaginadas” (2006, p. 59), onde se pode vivenciar uma experiência livre da exploração e da opressão.

Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento negro e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, de atitude a associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra. (Nascimento, 1985, p. 165)

No quilombo do Linharinho, Seu Sebastião fala com orgulho da herança deixada por seus antepassados como o processo artesanal de plantio e secagem da pimenta, assim como a fabricação dos tambores de jongo, uma tradição descrita por ele como a principal forma de lazer e manifestação comunitária da localidade, desde os tempos da escravidão.

Considerado patrimônio cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 2005, o Jongo é um estilo de dança-musicalidade de origem banto, praticada especialmente no sudeste brasileiro. Advinda do Congo e de Angola, a prática sofreu adaptações no Brasil e carrega um sentido comunicacional coletivo que exalta a vida em liberdade (Dias, 2014), principal elo que une os habitantes do quilombo enquanto espaço de resistência da herança africana, como bem lembra Beatriz Nascimento.

Segundo Mukuna (2000) o tempo que os escravizados "passavam juntos foi logicamente suficiente para que elaborassem e homogeneizassem um mundo de experiências que, implicitamente, figuraria em suas consciências" e criassem "quadros coletivos de memória" (p. 72). A prática e ressignificação do Jongo e outros folguedos

africanos, no contexto do quilombo do Linharinho, traz consigo a necessidade de construir uma identidade e uma narrativa festiva relacionada às memórias ancestrais da vida liberta no continente africano e não mais à condição de escravizado. Silva (2014) destaca que a etnogênese do Jongo praticado no Linharinho parte do processo de reorganização política da comunidade e de sua relação com o culto aos ancestrais, denominados de *Nagores*.

Há um reposicionamento dos sujeitos negros diante da História mediante narrativas históricas particulares, responsáveis por reposicioná-lo em termos da sua memória e da memória do Outro, aquele responsável pela escravização. Como se denota, tais narrativas são oralizadas, mas também inscritas em performances próprias dos Jongos e Caxambus. Dentre as performances podemos citar a arte da expressão oral em forma de música, dança e versos. Tais expressões contam o cotidiano dos mestres e suas experiências pessoais, mas também delimitam fronteiras, alteridades e formas de interação (Silva, 2014, p. 4)

Seu Sebastião Nascimento, do Quilombo vizinho de São Cristóvão, explica que o tambor tradicional de jongo é um instrumento muito requisitado, porque raro de se encontrar, uma vez que as técnicas e materiais de confecção foram se tornando artificiais: *"Quando viram esses tambô original, que tudo é madeira viva memo, aí eles ficarão encantado com os tambor porque é madeira original e o deles é de PVC (...) esse coro aqui é original que os pessoal pede"*⁸. Ele relata com empolgação e alegria sobre a oportunidade de ensinar as técnicas de confecção do tambor para as novas gerações, por meio das oficinas de jongo, que fazem parte do programa de educação quilombola implantado no Linharinho e promovido pelo Ponto de Memória Jongo de Santa Bárbara. Criado em 2017 a partir de edital publicado pela Secretaria da Cultura do Governo do Estado do Espírito Santo, o Ponto possui o objetivo de promover a salvaguarda da ancestralidade, da memória e da identidade quilombola e jongueira do Linharinho.

Aqui nota-se o impacto extremante integrativo da educação quilombola na vida da comunidade por meio da valorização de saberes tradicionais como veremos mais adiante ao falar da experiência docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF Linhares) localizada dentro do quilombo.

Entretanto, a partir do relato de Dona Miúda, que pode ser considerada guardiã da memória local, pode-se constatar que, apesar dos avanços, a incompREENSão do poder

⁸ Entrevista concedida por Sebastião Nascimento. Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 04 de dezembro de 2021.

público muitas vezes dificultou e ainda dificulta o desenvolvimento da educação escolar do Linharinho. A escola do quilombo sofre constantes ameaças de fechamento pela justificativa do baixo quantitativo de alunos.

No quilombo, o nosso quilombo, nosso pessoal só era trabalhar, trabalhar, trabalhar, mão-de-obra escrava pra eles (...). Eles botaram nosso povo negro pra aprender fazer o nome de qualquer jeito, foi só pra votar neles (...). Isso a gente fala bem claro pra eles, esses presidente, governador, prefeito, essas coisa toda aí... esse diabo a quatro. Então o quilombo, que era uma resistência, eles tomavam tudo (...) A minha vó ia lá benzê, dentro da casa deles, era uma aula, porque ela benzia muito bem, ela era parteira, ela não sabia ler, nem escrever, porque ela não teve condições, mas ela tinha que ir lá. A dona Ida Bento, chamava a minha vó pra ir lá benzer na casa dela (...) não só ela, como até mesmo os médicos daqui da Barra, chamava minha mãe, minha avó pra benze as filhas dele, mas o quê que é isso? Então, eles achavam que ela só servia pra isso, né (...). Os donos do poder era eles que ficaram com tudo e hoje eles querem acabar com todas as escolas do quilombo.⁹

É como se um resquício colonialista ainda negasse a autonomia plena da comunidade, mesmo que de forma velada. Na fala acima, dona Miúda lembra da luta para construir uma escola dentro do território e, em um segundo momento, para adaptar o ensino para a modalidade de educação quilombola como uma estratégia para enfraquecer os laços comunitários. Esses mesmos laços que Beatriz Nascimento exaltou como nichos de resistência de um povo em busca construir uma existência livre das amarras da opressão da herança escravocrata.

2.1.2- A luta pela titulação: o quilombo como projeto territorial

No que tange ao processo de reconhecimento das terras quilombolas, esse se inicia com a Constituição Federal de 1988, quando a mobilização popular, levada adiante pelo Movimento Negro Unificado-MNU e outros movimentos sociais, políticos e sindicais, pressionaram os constituintes que elaboraram essa nova constituição para que as reivindicações das comunidades quilombolas pelo direito à propriedade de seus territórios fossem incluídas na agenda dos debates políticos.

⁹ Entrevista concedida por Dona Miúda (Elda Maria dos Santos). Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 03 de dezembro de 2021.

Foi assim que no artigo 68 da atual Carta Magna ficou inscrito “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras” o reconhecimento da “propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”.

Entretanto, somente sete anos depois, em 1995, o Estado atribuiu o primeiro título de propriedade da terra para a comunidade Boa Vista, localizada em Oriximiná-PA, por meio da Portaria Incra n.º 307/95 que determinava que as comunidades quilombolas tivessem suas áreas demarcadas e tituladas.

Essa regulamentação vigorou até outubro de 1999, quando a Medida Provisória 1.911/99 delegou à Fundação Palmares, como parte integrante do Ministério da Cultura, a competência para titular as terras quilombolas. Tal decisão refletia a postura do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso de assegurar a titulação das terras de quilombo, sem promover desapropriações, o que contemplou inicialmente apenas as comunidades que não solicitaram anulação de títulos de posse de terceiros.

A partir de então, a Fundação Palmares editou um pacote de titulações para tais casos, beneficiando doze comunidades. Entretanto, devido à ausência de desapropriações, a maioria dessas comunidades enfrentou sérios conflitos por não possuírem o livre acesso aos recursos naturais de suas terras e terem que conviver com ocupantes não quilombolas.

Em 2001 há um significativo retrocesso no processo de titulação promovido pelo Decreto nº 3.912/01, que limita o alcance do Artigo 68 da CF/88 à data da promulgação da Constituição, restringindo os beneficiários de terras quilombolas e acirrando os conflitos nas áreas de disputa. A norma paralisou completamente o processo de titulações por cerca de dois anos.

A situação só se modificou em 2003, no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da edição do Decreto nº 4.887/03, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 da CF/88. Pelo artigo 2º fica determinado que os remanescentes de quilombos são grupos étnico-raciais “com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. (Brasil, 2003b).

A Lei adotou o critério do “autoatribuição” ou “autoidentificação”, abrindo a possibilidade de desapropriação de propriedades incidentes em terras e concedeu a competência de condução do processo ao Incra. A norma também dispõe sobre o direito desses povos em ter acesso a serviços essenciais como educação, saúde e saneamento.

Segundo Carmo (2020), as concepções de Beatriz Nascimento influenciaram o movimento quilombola contemporâneo na adoção do critério da autodefinição, por ser um princípio que marca o rompimento com a lógica colonialista que sempre classificou tais comunidades de fora para dentro, como espaços marginalizados.

A legislação atual brasileira ultrapassa uma compreensão restrita referente aos considerados quilombos históricos (como Palmares) e passa a abranger os chamados *quilombos contemporâneos*, isto é, todos aqueles capazes de atender aos requisitos indicados na legislação acima referida, englobando comunidades formadas por descendentes de escravizados situadas em diferentes localidades e com formas diversas de organização social. Com isso, pode-se observar que a atual legislação brasileira sobre quilombos acompanhou os estudos desenvolvidos por Beatriz Nascimento que já apontavam para a necessidade de rompimento com a compreensão colonial de “escravos fugidos”. (Carmo, 2020, p. 45)

Algumas normas restritivas com relação a titulação de terras quilombolas foram aprovadas nos anos seguintes, mas o Decreto nº 4.887/03 teve a sua constitucionalidade finalmente assegurada pelo STF em 2018.

Em 2022 pela primeira vez o Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu na pesquisa do Censo perguntas especificamente direcionadas para a população quilombola. Segundo o último Censo, a população quilombola é estimada em 1,3 milhões de pessoas, mas quase 90% desse total vivem em territórios não titulados. Apenas 12,6 % vivem nas 494 áreas oficialmente destinadas a essa população. No caso do Espírito Santo, o Censo Quilombola revela que 17,8% da população quilombola mora dentro de seus territórios.

Reconhecido em 2005 pela Fundação Cultural Palmares (Portaria nº 39/05) e demarcado em 2007 pelo INCRA (Portaria nº 78/07), o quilombo do Linharinho é composto pelos povoados Dona Anália, Dona Domingas, Dona Maria, Dona Oscarina, Maria do Estado, Mateus de Ernesto e Morro. A comunidade é situada no curso do Córrego São Domingos, próximo à localidade de Santana, na antiga propriedade de Dona Rita Maria Conceição Gomes da Cunha e possui cerca de 295 habitantes de acordo com o Censo de 2022, sendo que apenas 212 são de origem quilombola. A área, que chegou a ser habitada por 10 mil pessoas, viu-se esvaziada pela chegada das empresas de cultivo da monocultura do eucalipto que expulsaram moradores ao longo das décadas de 1970 e

1980. O relato de Dona Miúda revela os impactos nocivos da chegada da Aracruz Celulose:

A Aracruz chegou aqui como Reflorestadora Cricaré e como Brasil Leste Água Florestal. (...) E daí foi imprensando nós. (...) Então eles falavam: ‘vocês não vão ficar mais ninguém aqui’. Meu pai estava puxando roda, um dia, eles chegaram falando assim: ‘Oh! o senhor vai sair daqui. Não! O senhor vai sair daqui e vai embora!’ Então meu pai dizia: ‘mas pra onde é que eu vou com esses filhos todos aqui?’ ‘Não! O senhor tem que sair! Tem que ir! Tem que ir’. Ele respondeu: ‘Não, vou não!’ ‘Então o senhor vai ficar aqui? Mas lá os seus filhos vai ter. Aqui não tem colégio bom pra seus filhos, não, lá vai ter’.¹⁰

Na fala de Miúda vemos que uma das estratégias de domínio e ocupação dos territórios quilombolas passava pela escassez e precarização do ensino local. Assim, investigar os impactos da educação é perceber como a comunidade conseguiu se estruturar e reafirmar sua identidade diante das adversidades e da situação exploratória.

2.1.3- Lei nº 10.639/03: o quilombo como guardião da cultura afrodiáspórica

Parafraseando aqui Carlos Rodrigues Brandão, a melhor maneira de compreender o sentido de certas ideias de base a respeito das propostas de educação dirigidas a sujeitos, grupos e movimentos populares, é percorrer os momentos da história em que elas foram definidas e postas em ação através de uma prática pedagógica subordinada a um projeto político (Brandão, 1995). Com essas palavras este autor nos dá a dimensão exata daquilo que significa compreender as experiências de educação quilombola, não só no que diz respeito a organização escolar, mas para além dela, no contexto comunitário. O autor elucida:

Defino prática pedagógica como o trabalho social agenciado através do qual são criadas situações e processos instrumentais de transferência do saber. Nesse sentido, prática pedagógica é o que se realiza tanto em uma escola rural de 1º grau, quanto o que se faz em um programa de saúde comunitária, quando ali há, também, situações e estruturas de reprodução do saber, de ensino e aprendizagem, mesmo fora do contexto restrito da situação e da dimensão propriamente escolar (Brandão, 1995, p.11).

¹⁰ Depoimento de Dona Miúda transcrito (Almeida, 2007, p.5)

No Brasil esse projeto político tem um dos seus principais instrumentos viabilizadores com a sanção da Lei nº 10.639/03, que simboliza um marco histórico da luta antirracista no Brasil e a transformação da política educacional e social brasileira por meio da introdução da História da África e do Negro no Brasil no currículo escolar. O objetivo da norma é a promoção do acesso dos negros a todos os níveis educacionais e a releitura crítica da história e da identidade nacionais através do combate aos discursos hegemônicos, contra a marginalização da comunidade negra e em prol da recuperação de sua memória e dos direitos socioeconômicos e políticos.

A Lei prescreve que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo 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. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003a).

Uma das grandes contribuições da Lei é trazer uma narrativa que dialogue de forma crítica com a historiografia hegemônica etnocêntrica/colonialista, ainda presente no currículo escolar.

Reforçarmos que um dos aspectos relevantes que nos traz a Lei 10.639/03 é o restabelecimento do diálogo, rompendo-se o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer com base em um único valor civilizatório. A lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe conceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade (Romão, 2005 p.12).

Como desdobramento direto da Lei nº 10.639/03, em 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP nº 03/2004). Entretanto, a modalidade Educação Quilombola somente foi instituída pelo artigo 41 da Resolução CNE nº 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, do Parecer CNE/CEB nº 16/2012

estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e da Resolução CNE nº 8/2012, que trata especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola na Educação Básica.

Art. 1. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - Organiza precipuamente [principalmente] o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades de todo o país;
- h) da territorialidade. (BRASIL, 2012)

Em 2019 a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU-ES), por meio da Portaria nº. 114-R, de 20 de novembro, instituiu a Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros do Espírito Santo-CEAFRO, tendo como motivação o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as quais são para promoção e fortalecimento de um Programa de Enfrentamento ao Racismo na Rede de Ensino do Espírito Santo.

Logo após a sua criação a CEAFRO lançou o *Programa de Enfrentamento ao Racismo nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo* cujas ações visam a constituição de práticas pedagógicas antirracistas com material de apoio pedagógico, o “Caderno Orientador voltado à Educação das Relações Étnico-Raciais nos espaços escolares” disponibilizado para apoiar o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

2.2-A pedagogia quilombola na experiência do Linharinho

Estudado pela pesquisadora Ezinete Rozário, o currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Linhares, considerada um dos símbolos de resistência da comunidade, seria uma síntese do currículo formal e dos saberes tradicionais, como “fruto da militância quilombola local” (Rozario, 2021, p.166).

A experiência da professora quilombola Geanis Cosme dos Santos, 37 anos, nascida e criada no Linharinho e docente da EMEF Linhares, atualmente direcionada para educação quilombola, é basilar nesse sentido. Geanis cursou o primário na mesma instituição na época denominada Escola Estadual Pluridocente Linhares. cursar o Ensino Médio em Conceição da Barra, fez graduação em pedagogia em São Mateus e retornou para lecionar na comunidade.

Segundo Geanis, na época em que era aluna não havia debates educacionais aprofundados sobre questões raciais ou mesmo uma consciência definida da comunidade sobre sua condição quilombola. Para ela, tal esclarecimento se deu inicialmente pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT¹¹, apresentada por uma rede de advogados que visitou o local.

Geanis afirma que não existe um currículum que vem pronto e que ela trabalha o currículum geral de acordo com a vivência da comunidade

Ano passado, 2019, se discutiu a questão, né, do currículo, que ele foi modificado. Só que até o meu conhecimento, quilombola nenhum [nenhuma pessoa da comunidade] participou dessa construção do novo currículo. (...) Se a comunidade não tem participação nessa formação do currículo, como que vai se trabalhar a realidade da comunidade, dentro de uma comunidade quilombola!? É porque aí você tem o nome [de] escola quilombola, educação quilombola, mas a prática não é uma educação quilombola! É por isso que os professores têm que ser quilombola, porque os professores conhecem a realidade. Não é certo trazer professores de fora que não conhecem a realidade.¹²

No entender de Genilda Cassiano, uma das professoras mais antigas da EMEF Linhares, liderança envolvida com a educação e a religião da Comunidade Quilombola do Linharinho e vice-presidente da Associação de Mulheres da Comunidade (ASMUCLIN), não existe um currículum quilombola aplicado na Escola do Linharinho. O que existe são as práticas e saberes que a própria docente, como membro da comunidade quilombola, adapta e transmite, fazendo um gancho com as diretrizes curriculares do município.

Não tem um currículo específico, uma matéria para a própria escola, falando do quilombo, não, eu que faço, né? Sou eu que agrego, na

¹¹ Aprovada em 1989, trata-se de um tratado internacional que visa superar práticas discriminatórias que afetam os povos indígenas e tribais a fim de assegurar que participem da tomada de decisões que impactam suas vidas.

¹² Entrevista concedida por Geanis dos Santos. Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 02 de dezembro de 2021.

verdade. Nas aulas de história eu tento trabalhar a educação quilombola na prática pedagógica. (...) Vou dar um exemplo aqui. Se eu for trabalhar com as criancinhas da alfabetização, se eu for trabalhar a letra B, a formação da junção da vogal para formar uma sílaba, aí eu vou e puxo a palavra beiju que é uma coisa da comunidade (...). Hoje é o plantio. Então é assim que eu faço. Eu converso com a família e levo a turma para lá, para a gente ter aula lá no plantio. Ah, hoje nós vamos fazer beiju, então vamos para a oficina de beiju.¹³

Formada em Pedagogia pela Unopar, em Ciências Sociais pela UFES, Genilda afirma em outra fala que o currículo da comunidade é um “currículo riquíssimo, junto com o currículo ofertado pelo município”. Como filha de Manoel e Domingas Cassiano, importantes lideranças da comunidade do Linharinho, o que ela faz é “agregar valor” ao material, incluindo os saberes tradicionais que são transmitidos de forma mais prática.

A prática de Genilda está em consonância com a perspectiva de uma pedagogia quilombola onde os etnosaberes são exaltados e ganham um espaço central na educação, transgredindo a rigidez curricular formal. Segundo Munanga (2019), a pedagogia quilombola é uma forma de decolonização do currículo, que envolve a incorporação de saberes e práticas culturais dos povos negros no processo educativo. A pedagogia quilombola busca, portanto, uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e a história dos povos negros.

Figura 2 – Registro de entrevista realizada com a professora Genilda Cassiano na EMEF Linhaires



Fonte: Fotografia de Maria Aparecida da Silva. Acervo Pessoal

¹³ Entrevista concedida por Genilda Cassiano. Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 03 de dezembro de 2021.

Assim como Macedo (2016), Fernandes (2014; 2021) defende que os saberes tradicionais abarcam um “caráter amplo e multifacetado das ações humanas na natureza, pelo viés da adaptabilidade das culturas” (Fernandes, 2021, p. 58) que estão em constante diálogo com outros saberes.

Nesse diálogo, há de se considerar que os saberes estão em contexto, ou seja, nesse diálogo é importante o sentir-pensar-fazer. Por isso, deve-se atentar para uma educação dos sentidos, de envolvimento do corpo, em atitude participativa e solidária, pois o aprendizado de alguns saberes se dá de forma coletiva, em visão holística. (Fernandes, 2014, p. 58).

Genilda é autora do projeto “Valorização dos conhecimentos dos saberes tradicionais da Comunidade Quilombola de Linharinho” pelo qual busca preservar e valorizar as ervas medicinais, o plantio e os saberes advindos das pessoas mais experientes da comunidade. O projeto foi pensado para gerar promoção de qualidade de vida da comunidade, valorizando o sentimento de pertencimento à identidade quilombola e entrecruzando saberes a partir da literatura africana.

Não existe você ter uma escola dentro de um quilombo e você não falar do quilombo. Você tem que primeiro começar falar do quilombo, pra depois chegar no que o currículo está ofertando. Como que eu vou falar da história do município de Conceição da Barra e não começar pelo meu quilombo, se a história começou pelos negros? Eu falo para algumas colegas minhas que se a gente for parar pra analisar até o município de Conceição da Barra, ele é um território quilombola, totalmente, todo quilombola, porque aonde que os negros eram escravizados? Onde ocorria o desembarque dos negros? Se a pessoa for parar para analisar isso né, porque não era só por aqui, será que era só no Linharinho que os negros se escondiam? Se naquela época não tinha comércio, era tudo mata, com certeza tem outros lugares no município que tem vestígios também de quilombo, né, onde os negros se refugiavam, né, porque a ideia que muitas pessoas têm de quilombo é só que era o local onde os negros fugidos se escondiam, mas não é bem por aí. Na verdade, eram nos territórios quilombolas onde eles organizavam pra viver em liberdade, porque era lá que eles tinham alegria, era lá que eles não eram acorrentados, não eram chibatados, todo mundo era tratado de igual para igual. Então a ideia que a gente tem que passar para nossas crianças hoje é essa daí, então o quilombo ele tem que ser visto como um lugar de harmonia e que tem muito saberes a ser transmitido.¹⁴

¹⁴ Idem.

Além de valorizar a história local, a pedagogia quilombola passa necessariamente pela transmissão da tradição oral dos mais velhos. O ato do rememorar ancestral como reforço identitário é uma das características dos descendentes da diáspora, uma vez que aos escravizados não era permitido levar nenhum pertence quando saiam do continente africano rumo às Américas.

Eu gosto muito de trazer as pessoas mais velhas para sala de aula, de levar eles [estudantes] até às casas das pessoas para eles relatarem, contarem. Gosto de passar atividades de entrevista para eles entrevistarem as famílias da comunidade e começarem a valorizar a história do quilombo. Se eles começarem a ouvir isso das próprias pessoas que moram na comunidade eles vão conhecer e começar a valorizar e ter pertencimento da identidade deles.¹⁵

Benjamin nos lembra que o poder de contar histórias

sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (Benjamin, 1985, p. 205)

Bastante convicta em relação ao seu método de ensino, Genilda expõe os preconceitos enfrentados dentro mesmo dos cursos de formação de que participa.

Para trabalhar os saberes tradicionais do quilombo você tem que ter até um jogo de cintura, né, porque eu já participei de formação onde a pessoa que estava de frente falava assim: ‘Uai, mas você só vai ficar ensinando coisas da roça?’. Falei assim: “mas quem falou que eu moro na roça? Que eu saiba quem mora na roça são as plantações. Eu passo isso para os meus alunos. Roça que eu entendo é mandioca, onde fica a plantação de mandioca, de feijão. Eu estou passando esses saberes. Isso não quer dizer que eu não vou trabalhar o currículo dentro do que deve ser trabalhado. Até chegar no que está lá no currículo, primeiro eu tenho que mostrar o que está na comunidade.¹⁶

Segundo Santos (2019), as questões identitárias e ancestrais fazem parte do processo formativo do aprendizado quilombola pois a construção de uma pedagogia própria,

¹⁵ Idem.

¹⁶ Idem.

passa diretamente pela transgressão e inserção dos saberes culturais no currículo escolar, sem desconsiderar o conhecimento científico, evitando assim o localismo e a hierarquização de saberes, dando destaque para as trocas de saberes e diferentes modos de vida. Passa ainda por ter uma prática pedagógica (ou uma didática) orientada pelos fazeres cotidianos quilombolas (os etnométodos) e, por consequência, comprometida com a justiça social para o povo quilombola (Santos, 2019, p. 83).

Os etnosaberes relacionados as práticas de agricultura, terapêuticas, mágico-ritualísticas e simbólico-culturais levam em consideração os usos da biodiversidade do Linharinho, tendo como ponto central a relação do homem quilombola com a terra. Na grande maioria dos relatos coletados pela pesquisa vemos essa relação direta, o que torna sua presença quase que obrigatória no projeto educacional local.

Etnicidade e Territorialidade

A territorialidade é um conceito central para a compreensão da luta quilombola por reconhecimento, uma vez que representa a dimensão espacial da cultura e história desses povos e o uso dos espaços influenciam na construção de suas identidades culturais (Almeida, 2017).

Como produto de processos sociais históricos e políticos a territorialidade pode ser definida, em termos antropológicos, como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu território” (Little, 2002, p.3).

A legitimidade da identidade quilombola reside em habitar um território conquistado no passado e habitado por sucessivas gerações de famílias ligadas pelo parentesco consanguíneo e pela manutenção de hábitos cultivados por seus ancestrais (Rocha, 2010).

A relação com a agricultura é mencionada em quase todos os relatos colhidos pela pesquisa. O jovem quilombola Leandro fala com entusiasmo dos produtos cultivados no local e da força do trabalho coletivo que muitas vezes não é valorizado pela juventude da comunidade.

Ah, aqui a gente produz café, produz a pimenta do reino, produz mandioca, produz milho, feijão, amendoim, banana e hortaliças. A

gente tenta fugir daquela linha de supermercado, a gente só vai no supermercado hoje para comprar aquele básico que é o arroz, que é o óleo. Muitas vezes minha mãe consegue fazer o óleo de dendê.¹⁷

Graduando em Licenciatura em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e membro do Conselho Municipal de Cultura de São Mateus, Leandro vai mais além e demonstra seu amor pelo território, pela identidade quilombola e lembra da necessidade de se reforçar o sentimento de pertencimento entre os jovens.

Ser um jovem quilombola é você trazer as origens dos meus antepassados, dos meus avós, dos meus bisavôs. É amar a cultura. Realmente eu gosto dessa cultura, eu gosto de ser quilombola. Aonde eu chego, eu sempre falo que eu sou fruto de quilombola. Estou trabalhando com as culturas dos meus ancestrais que vieram cultivando que hoje aqui o marco. A gente fala assim que a gente é resistência. Apesar de todas as pressões que a gente tem a gente ainda consegue viver em resistência nesse ambiente. É um quilombo de resistência, é um quilombo de saber. É um quilombo que a gente fala assim que é farto. Aqui nós temos de tudo. E uma mensagem assim que eu deixo para a juventude do Brasil, a juventude lá de fora, que nunca omita a sua origem. Eu sou de um território quilombola, eu sou negro, eu sou africano. Que sempre nossa juventude, hoje, tenha esse amor. A identidade tem que estar comigo aonde eu vou, não importa se eu saio daqui e vou para fora.¹⁸

Nascidas e criadas no Quilombo do Linharinho as professoras Geanis e Genilda trabalharam e ainda trabalham na lavoura, não apenas por necessidade, mas pelo desejo de se alimentar dos frutos da própria terra.

Sempre trabalhei com a minha família, porque meu pai sempre levou os filhos dele para o plantio. Desde pequeno ele ensinou a gente a fazer tudo, a plantar, a colher, a ver qual é a lua que você tem que plantar, qual é a época que cê tem que plantar, o que vai ficar abaixo da terra, o que vai ficar em cima. Ele sempre orientou isso pros filhos dele, e eu comecei com sete anos já desenvolvia atividades da agricultura, porque na verdade no campo não tem nem como um pai não levar o filho para a roça... Porque se ele trabalha com agricultura familiar, tanto para

¹⁷ Entrevista concedida por Leandro. Entrevistador: Prof. Walter Nunes. Quilombo São Cristóvão, novembro de 2019. Acompanhei a entrevista junto com o professor Walter, meu orientador.

¹⁸ Idem.

comercialização, quanto pra produção e o filho tá junto, é arrancando, é descascando mandioca, é fazendo um beiju, peneirando, ralando um coco (...) Continuo exercendo a minha agricultura, trabalho nos momentos que não estou na sala de aula e não estou fazendo trabalho de escola.¹⁹

Além de ministrar aulas na Educação de Jovens e Adultos-EJA, uma conquista recente da comunidade, Geanis tem orgulho de dizer que é agricultora familiar e produz, mandioca, pimentas e frutas, tanto para vendas como para consumo próprio. Aqui, mais uma vez, vemos a ligação muito próxima dos habitantes do quilombo com a terra. Mesmo sendo docente e recebendo o mesmo salário das professoras das áreas urbanas, Geanis continua trabalhando na terra e expressa, com muita clareza, seu amor ao território.

Meu período na infância aqui foi muito gratificante, eu agradeço muito ter nascido aqui onde estou até hoje, né, no quilombo, não pretendo sair, porque eu amo o lugar que eu moro, eu amo o meu modo de vida, né? (...) além de ser professora somos agricultores, a gente trabalha na roça. Então eu gosto desse contato.²⁰

Geanis expressa a noção de pertencimento a um território comunitário por direito e tradição para além do espaço em que habitam

A terra é esse pequeno espaço que a gente vive hoje, é nesse pequeno espaço que a gente tem que plantar, que a gente tem que sobreviver. Só que a gente busca recuperar o nosso território que é o espaço maior, que antigamente era dos nossos antepassados e que hoje tá na mão das empresas.²¹

As lembranças da infância feliz, nutrida pelas tradições comunitárias, servem de incentivo para a professora de hoje, desejosa de transmitir para os alunos o legado de seus ancestrais.

A gente fazia fogueira de noite, contava história, assava batata, assava aipim, a gente ficava pulando corda, brincando de passar anel, de pique esconde, independentemente de estar reunido com outra família ou não (...). Você tem que alfabetizar e ensinar a criança a viver como criança

¹⁹ Entrevista concedida por Genilda Cassiano. Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 03 de dezembro de 2021.

²⁰ Entrevista concedida por Geanis dos Santos. Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 02 de dezembro de 2021.

²¹ Idem.

no território, a conhecer a identidade do território, a valorizar a sua identidade, né? De ter aquele sentimento de pertença e como que você vai fazer isso? Você tem que trazer isso para dentro da sua prática, pra dentro do currículo (...). As crianças não perderam ainda, dentro do território, aquele negócio do brincar coletivo, de todo mundo brincar junto, de todo mundo se identificar que é parente, de todo mundo saber que é primo, que um tem que respeitar o outro, o espaço do outro, o momento do outro.²²

O poder pedagógico das brincadeiras é reconhecido por Benjamin, como a mãe de todos os hábitos,

pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror. (Benjamin, 1986, p. 253)

Figura 3– Entrevisto a professora Geanis enquanto ela brinca com seu filho. (Dez. 2021)



Fonte: Fotografia de Maria Aparecida da Silva. Acervo Pessoal

²² Idem.

Geanis também fala de seu incômodo com os invasores e sua preocupação com a sustentabilidade, vendo a exploração indevida do território como um risco, deixando bem claro sua posição de resistência e consciência das artimanhas legais utilizadas pela Fibria, atual Suzano:

Não tem conversa, a gente quer o nosso território de volta, é a nossa única relação com eles, é que eles devolvam nosso território, que a gente não quer esse plantio de eucalipto na nossa comunidade... a gente quer é alimentação saudável, a gente quer plantar alimento (...) várias pessoas na comunidade processadas, por furto de madeira, onde eles alegam, que eles não têm prova nenhuma que a comunidade faz isso.²³

Apesar de ser alvo dessa ação exploratória a comunidade constrói o tempo todo mobilizações de enfretamento. Além de possuir o apoio de uma rede de advogados para defender os que foram acusados pela Suzano, ela se organiza para articular

processos de recomposição de seu patrimônio que buscam garantir sobrevivência pelo acesso com o recolhimento dos restos de madeira de eucalipto, deixados pela empresa no território e que não são utilizados para a fabricação de celulose, único recurso disponível hoje para a sobrevivência de muitas famílias quilombolas, culminando com a falta de terra, água e mata atlântica. Essas famílias, experimentam com a retomada do território, novos plantios de mudas nativas e sementes crioulas na busca por suas próprias saídas para as situações que enfrentam no seu cotidiano; procuram em aliados como a rede de mobilização, Rede Alerta Contra o Deserto Verde e na Via Campesina, parceiros para superar desafios para sua resistência. (Nascimento, 2018b, p. 433).

A relação com a terra também passa pelos saberes religiosos e terapêuticos do quilombo. Como comunidade rural que se desenvolveu de forma autossuficiente e em relação mais próxima com a natureza, o quilombo do Linharinho guarda uma sabedoria curativa e espiritual.

Dona Miúda fala do uso das ervas medicinais e da fabricação de xaropes, garrafadas, benzimentos e banhos que ainda são comuns no Linharinho. Ela também comenta sobre o ritual da ladinha africana rezada por Aurora, antiga sacerdotisa do quilombo que cultuava os orixás nos assentos, local dentro da casa de alvenaria, onde

²³ Idem.

estão expostos os santos, representados pelas pedras de corisco, e onde são feitas oferendas e orações (Rodrigues, 2016).

Hoje os médicos passam esses vidrinhos de remédio que a gente toma. A gente só tomava remédio natural e tomava os banhos de descarrego (...). O ritual africano, que diziam que era atrasado e não sei o quê. Meu avô, nossa mãe, tinha uma confusão doida com o padre (...) discutia com o padre e dizia (...), então vai me excomungar, porque se o senhor sabe rezar eu também sei!²⁴

Nesse pequeno trecho vemos a resistência a imposição dos saberes brancos - tanto da medicina alopática, como da religião cristã – e a afirmação dos conhecimentos tradicionais quilombolas. Através da pesquisa de Rodrigues (2016) tomamos conhecimento de que Dona Aurora precisava pedir licença na delegacia para rezar a ladainha africana e realizar as sessões no assentamento, como a tradicional Mesa de Santa Bárbara celebrada no mês de dezembro. Ao insistir em preservar uma espiritualidade afro-brasileira, o Linharinho já foi alvo de episódios de intolerância religiosa. Em 2022 um incêndio de origem suspeita²⁵ atingiu parte do Ponto de Memória da comunidade destruindo diretamente o altar e as imagens religiosas de Xangô e Santa Bárbara, padroeira da comunidade.

Todas essas questões nos levam a refletir sobre como a educação quilombola precisa enfrentar o desafio de preservar as tradições da comunidade no sentido de cumprir o que determina a Lei nº Leis nº 10.639/03.

Os esforços da professora Genilda Cassiano são exemplares nesse sentido, enquanto uma educadora comprometida com a preservação da memória quilombola enquanto potencial identitário de autonomia, sustentabilidade e autodeterminação de sua comunidade.

Na perspectiva de Cidinei Vidigal, professora formada em Educação do Campo pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo -CEUNIS, oriunda do quilombo urbano de Santana, próximo ao Linharinho, o trabalho de Genilda é primoroso exatamente por agregar elementos da cultura negra e trazer os griôs da cultura para dentro da escola, como

²⁴ Entrevista concedida por Dona Miúda (Elda Maria dos Santos). Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 03 de dezembro de 2021.

²⁵ Incêndio em Memorial Quilombola do ES: polícia investiga se houve intolerância religiosa. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espirito-santo/noticia/2022/08/12/incendio-em-memorial-quilombola-do-es-policia-investiga-intolerancia-religiosa.ghtml>. Acesso em: 10 jun. 2024.

os mestres de Jongo e de Bois de Reis, dois folguedos populares da tradição afro-brasileira.

Eu trouxe para a sala de aula, a aula de Jongo, porque tinha nas outras escolas, e por que aqui não tinha? Fiquei implicada com aquilo, comecei a estudar, investigar e procurar e vi que ‘não, tem que solicitar’. Falei, epa, e a Lei nº 10.639 fica onde? Como que eu vou ter que solicitar uma coisa que está dentro da lei?’’ E aí, (...) procurei a secretaria de cultura que disponibilizava os mestres que eram o seu Antônio e o seu Anísio. Eu fui atrás e aí foi muita luta. Fizemos reuniões, pedimos assinaturas dos pais, daqueles que são evangélicos. No início rejeitaram a aula, não autorizaram. Porque eu penso assim, que se é uma aula, se é uma coisa que está na lei, você não tem de pedir autorização, você tem que botar no currículo e pronto! Por aí vocês já se veem que o preconceito continua né, que o racismo continua, discriminação continua, por que não pode trabalhar coisa de negro dentro da sala de aula? E aí, foi quando eles [os mestres] vieram, eu peguei o grupo que deu autorização, a gente começou pela aula de jongo, depois a gente começou a aula de reis.²⁶

Figura 4- Registro da apresentação de Jongo durante a Festa de Santa Bárbara (Dez. 2021)



Fonte: Fotografia de Maria Aparecida da Silva. Acervo Pessoal

²⁶ Entrevista concedida por Genilda Cassiano. Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 03 de dezembro de 2021.

Figura 5 – Mulheres do São Cristóvão dançam em frente à Igreja da comunidade Linharinho na Festa de Santa Bárbara (Dez. 2021)



Fonte: Fotografia de Maria Aparecida da Silva. Acervo Pessoal

O relato de Genilda, assim como outras falas de Geanis, são reveladores no sentido de entender como a Lei nº 10.639/03 ainda encontra barreiras para ser aplicada de forma efetiva no quilombo do Linharinho. O que as fontes nos trazem, a princípio, é que os esforços de implantação da lei recaem sob a responsabilidade das professoras, que precisam constantemente se desdobrar e buscar estratégias didáticas e pedagógicas. O que se percebe é que Geanis e Genilda criam e recriam, livremente, situações de aprendizagem. Sendo quilombolas, identificadas com a cultura negra e comprometidas com uma educação transformadora, procuram desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e prazerosas com seu alunado.

O cumprimento da Lei nº 10.639/03 não se trata apenas de uma determinação pedagógica legal. Ao conhecer a comunidade do Linharinho vemos que seu alcance tem um fator importante de inclusão e justiça social. Nos próximos capítulos do trabalho mergulharei mais à fundo nos documentos selecionados e relatos coletados no sentido de tentar entender como o estado está apoiando os esforços da comunidade e quais os incentivos, formações e cursos ofertados para que a EMEF Linhares, uma escola que possui o título de educação quilombola, possa cumprir o seu papel.

CAPÍTULO 3

Virada Epistemológica e Identidade: desafios na construção de uma estrutura curricular adequada às necessidades das comunidades quilombolas

*Até que os leões aprendam a contar as suas próprias histórias
os caçadores sempre serão heróis nas histórias de caça.*
Provérbio africano

Este capítulo tem por intuito apresentar alguns aspectos relacionados à produção do conhecimento dos e sobre os povos de origem africana e como este conhecimento influencia, na contemporaneidade, a organização da sociedade brasileira, do sistema educacional e das comunidades quilombolas, muito recentemente reconhecidas como parte integrante da história nacional e das diretrizes curriculares para a educação escolar, por meio da sanção da Lei nº 10.639/03 e das normas publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁷. Por meio de uma breve introdução teórica, apresentamos algumas reflexões sobre o processo de construção e os desafios de implantação de uma educação escolar quilombola.

Para entender como os saberes e a visão de mundo afrodiáspórica, inclusos nas comunidades quilombolas, passaram a ser consideradas dentro do contexto acadêmico e escolar brasileiro, é preciso reconhecer a contribuição de luta encabeçada pelo Movimento Negro Unificado (MNU) e dos intelectuais que se dedicaram a fomentar o debate étnico-racial nas Américas e no Brasil e sua relação com o avanço do pensamento decolonial.

Antes mesmo dos estudos de Quijano (2000, 2005), fruto dos movimentos de resistência dos povos originários da América, proporem uma epistemologia decolonial, construindo diálogos e uma análise da realidade latino-americana de dentro para fora, ou seja, a partir de pressupostos internos, sem buscar encaixar-se nos parâmetros hegemônicos impostos pelo colonialismo, as obras de autores negros do continente

²⁷ CNE/CP nº 03/2004 que traça as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE nº 4/2010, que em seu artigo 4 institui a modalidade Educação Quilombola. CNE/CEB nº 8/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

americano como Aimé Cesaire (1978), Abdias Nascimento (1980) e Franz Fanon (2008, 2009), já defendiam a adoção de narrativas afrodiáspóricas desprezadas e subalternizadas pela modernidade.

Na obra *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico* (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2019), diversos autores abordam o movimento de deslocamento de saberes subalternizados, especialmente das populações negras, de um lócus de objeto para sujeito do conhecimento, em busca da descolonização do saber, do poder e do ser. Nessa perspectiva, o corpo negro é compreendido como materialidade da geopolítica do conhecimento, o corpo-geopolítico, que reexiste e resiste contra o silenciamento e a subjugação impostas pela colonialidade. Ao chamar a atenção para os perigos do academicismo abstrato, sem intervenção na realidade, a obra evoca a construção do conhecimento como projeto político coletivo capaz de lançar um novo olhar para a história afrobrasileira, silenciada e subalternizada por séculos através do processo de colonialidade do saber.

A proposta de dar voz à história, cultura e aos saberes de milhares de homens e mulheres quilombolas que preservaram seus costumes, hábitos e visões de mundo para além da imposição do cativeiro e das lentes distorcidas pelo racismo perpetrado pela colonialidade, somente passou a ser possível porque líderes comunitários, ativistas e intelectuais brasileiros se dedicaram a registrar, reconstruir, ressignificar e valorizar os conhecimentos das comunidades tradicionais afrodescendentes, reivindicando junto ao poder público a criação de políticas e ações afirmativas voltadas para uma educação mais inclusiva.

A ruptura com narrativas coloniais, proporciona a reelaboração epistemológica quanto aos processos educacionais a partir das noções de uma educação decolonial e quilombola, símbolo de luta e resistência no âmbito do movimento negro, o que impulsionou os estudos das principais referências voltadas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Souza, 2022, p.4).

Tal ruptura, no entanto, não tem início nas universidades, mas surge a partir da vivência e da insubmissão dos que mantiveram as práticas ancestrais dos quilombos em movimento e preservaram a identidade quilombola. Nesse sentido, a decolonialidade não pode ser reduzida a um projeto acadêmico. Ela precisa ser entendida de forma mais ampla, como um ato que deriva da “prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento

em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492" (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 17).

A virada epistemológica quilombola, portanto, é reflexo de um ato de resistência. Ela é fruto da organização comunitária quilombola e da luta de uma intelectualidade negra atuante que, por meio de ações afirmativas, conseguiu furar a bolha branca das universidades impactando diretamente na produção de conhecimento ao incluir corpos negros e suas vivências como produtores do saber acadêmico. É um movimento que tem raízes diretas no processo de ressemantização do espaço geopolítico do quilombo, transformado tanto no quilombismo de Abdias Nascimento (1980), como na manifestação da liberdade do ser negro em qualquer parte, inclusive nas periferias e espaços urbanos, como locais de autenticidade, tal qual conceituou Beatriz Nascimento (1977, 1982, 1985). É sobretudo o cultivo de um saber orgânico e circular, em contraposição ao saber linear eurocristão, como nos aponta o líder e pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015, 2018, 2023).

As reflexões de tais autores foram fundamentais, não apenas para o reconhecimento e titulação das primeiras comunidades quilombolas no Brasil, mas para os debates em torno da criação de uma normativa que instituiu a Educação Escolar Quilombola, oficialmente formalizada em 2004 pelo Parecer CNE/CP nº 03/04.

Cabe destacar que, em minhas vivências como professora municipal na EMEF Córrego São Paulo (2008-2012), no Centro Municipal de Educação Infantil Jutta Batista da Silva (2013-2018) e na EMEF Luiz Pianzola (2019), todas localizadas no distrito de Aracê (município de Domingos Martins-ES), não tive qualquer informe oficial e formação específica sobre a sanção e implantação da Lei nº 10.639/03 ou sobre qualquer diretriz sobre educação quilombola.

Nos tópicos a seguir, faço uma reflexão sobre a identidade quilombola, a tentativa de inclusão da história afro-brasileira e quilombola no âmbito escolar e como o reconhecimento tardio desses conteúdos me atravessou como pessoa e docente negra.

3.1-A identidade quilombola como um processo de resistência

Na contemporaneidade, a identidade quilombola é uma maneira de afirmar saberes, cultura e ancestralidade, historicamente silenciados ou subalternizados por uma sociedade que ainda é fortemente influenciada pelo imaginário da escravidão negra. Os

habitantes dos quilombos e seus descendentes, que sobreviveram ao cativeiro de outrora, seguem sendo fortemente influenciados pela ideia de resistência, autonomia e liberdade em relação à cultura do colonizador, na tentativa de cultivar e celebrar sua identidade própria de mulheres e “homens livres” (Santana, 2005, p. 15). A forte relação com a territorialidade e posição ativa de luta contra a submissão e exclusão imposto aos ancestrais escravizados se soma ao um imaginário social construído a partir de vivências e valores coletivos compartilhados (SEPPIR, 2005). As comunidades quilombolas podem ser consideradas com uma espécie de “epistemologia da resistência”, que evoca o direito de pertencimento à natureza e do lugar de memória de seus ancestrais (Larchert, 2013).

Olindina Nascimento (2018b) nos lembra que

O processo de formação para as comunidades quilombola difere-se dos demais, em função de estar baseado em uma formação vinculada a um movimento de luta social visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história do povo quilombola, que considera o conjunto das dimensões da formação humana, pois essa formação, tem o ser humano como centro, sujeitos de direitos, ser em construção respeitando as suas temporalidades (Nascimento, 2018b, p. 435).

Entretanto, os quilombolas de hoje, assim como outras comunidades tradicionais, sofrem os impactos das inovações trazidas pelo processo de globalização e novas tecnologias (Hall, 2001). Isso levanta debates sobre o que é ser quilombola no século XXI e como preservar costumes e saberes ancestrais sem diluí-los frente as tendências da modernidade e as narrativas hegemônicas e globalizantes que as novas tecnologias popularizam.

Tanto Hall (2001) como Woodward (2000) investigam como as identidades contemporâneas são fluidas e pautadas em um cenário de mudanças sociais, políticas e econômicas, em que os níveis local e pessoal, sofrem a influência de padrões de produção e de consumo globais.

Diante desta realidade, a busca de afirmação da identidade quilombola, levando em consideração a preservação dos elementos relacionados aos territórios, saberes, cultura, luta e resistência, mas sem perder a conexão com o mundo contemporâneo, é um dos grandes desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas e pelo sistema educacional brasileiro. Muitos dos relatos por mim colhidos no Quilombo do Linharinho

expressam essa preocupação, não só entre os mais velhos, como é o caso de Dona Miúda, mas entre jovens, como o estudante Leandro que desenvolveu uma pesquisa para entender por que muitos jovens optam por sair da comunidade, quase sempre em busca de “melhores oportunidades”.²⁸

Miranda (2018) explica que a identidade quilombola é negociada e moldada através de uma espécie de visibilidade insurgente que se compõe por meio de um processo de luta constante. Em outras palavras, tornar-se quilombola significa assumir-se como um sujeito que luta constantemente por direitos coletivos e individuais. Entretanto, segundo a autora houve um aumento dos estudos sobre o papel do quilombo e uma tentativa de ressemantização do tema a partir das tensões criadas na disputa pelo reconhecimento jurídico dos territórios quilombolas.

A definição de quilombo contida no Decreto 4887/03 é recorrentemente citada, mas há o cuidado para não constranger as comunidades pesquisadas ao conceito decretado. Nesse âmbito problematizam-se a identidade quilombola, consideram-se as lutas fundiárias e as disposições territoriais, o acesso às políticas públicas, seus impasses e consequências (Miranda, 2018, p. 196).

Mesmo diante da conquista de legislação própria os quilombolas se vêm constantemente em uma encruzilhada entre o passado e o presente, sempre em busca de legitimação de seus direitos. A utilização do termo “remanescentes de quilombo” nos documentos jurídicos é vista por alguns estudiosos como um fator de ambiguidade que dificulta o reconhecimento de uma identidade plena para essas comunidades.

Ligados ao passado, em um presente que frequentemente os invisibiliza, os quilombolas agonizam entre uma identidade histórica, que os constitui socialmente e os permeia de sentidos e símbolos, e uma ameaça à própria existência enquanto quilombolas. Ao serem constituídos no universo hegemônico como “remanescentes”, correm o risco de serem destituídos de uma identidade social. Tal imposição já foi igualmente colocada sobre indígenas quando, nas décadas de 1930 e 1940, eram nomeados como “remanescentes indígenas” (Furtado, Pedroza e Alves, 2014, p. 113).

²⁸ Entrevista concedida por Leandro. Entrevistador: Prof. Walter Nunes. Quilombo São Cristóvão, novembro de 2019. Acompanhei a entrevista junto com o professor Walter, meu orientador.

O mesmo processo ocorre com relação a tentativa de inclusão da história afro-brasileira e quilombola nas práticas educacionais por meio da implantação da Lei nº 10.639/03, da Resolução CNE/CEB nº 08/2012 e legislações correlatas. Ao tentar definir parâmetros para estudar o tema, a legislação e os projetos decorrentes dela tem o enorme desafio de incluir as subjetividades das diferentes comunidades quilombolas e suas noções próprias de identidade e vivência coletiva.

O desafio da educação quilombola é, portanto, destacar a importância e as especificidades da cultura tradicional das comunidades e conseguir socializá-las “com os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino” e como um instrumento “de luta, de identificação, de acolhimento dos conhecimentos locais e universais, de valorização da pessoa, da afirmação enquanto sujeitos de direitos” (Silva, 2012, p.167).

3.2. Políticas Educacionais voltadas para a Educação Quilombola

É ponto pacífico entre os estudiosos que a promulgação da Lei 10.639/2003 foi resultado direto das reivindicações do movimento negro, propostas durante a segunda metade século XX. A referida lei acabou assumindo um caráter compensatório, considerando que as desigualdades raciais são socialmente criadas e, portanto, podem e devem ser politicamente dirimidas (Almeida; Sanchez, 2017).

No âmbito da educação básica ela alterou a Lei 9.394/96, incluindo a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e africana” indicando que estes conteúdos devem ser ministrados em todo o currículo escolar, em especial para as áreas de arte, literatura e história do Brasil. Cinco anos depois, a Lei 11.645/08 alterou o artigo 26-A da LDB e acrescentou no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. No entanto, a norma ainda carecia de parâmetros que orientassem a formulação de projetos direcionados a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos. Em 2004, o Parecer CNE/CP nº 3/04 atendeu a essa necessidade ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destinado aos administradores dos sistemas de ensino, professores e todos os que elaboram, executam e avaliam programas educacionais (Brasil, 2004).

Um dos objetivos destacados das Diretrizes é justamente o enfrentamento do racismo e das formas de discriminação que atingem particularmente os negros historicamente, além da divulgação de conhecimento e da formação de atitudes que contribuíssem para o orgulho ao pertencimento étnico-racial, colaborando para a formação de um país democrático, com direitos garantidos e identidades reconhecidas e valorizadas, uma vez que essa reeducação das relações étnico-raciais não deve se limitar apenas à escola.

Já a Resolução CNE nº 1/04 apresentou o detalhamento dos direitos e das obrigações dos entes federados relacionados a implementação da lei, determinando as principais diretrizes que devem ser seguidas pelas instituições de ensino, tanto para a formação inicial, quanto para a continuada (Brasil, 2004).

Mas foi o Parecer CNE/CEB nº 16/12, que definiu melhor que a organização do ensino a ser ministrado nas instituições de educação escolar quilombola na educação básica deve pautar-se pela memória coletiva, linguagem reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, formas de produção de trabalho, acervos e repertórios orais, festejos, tradições, entre outros elementos que dão vida ao repertório cultural dessas comunidades (Brasil, 2012).

Com relação aos currículos, devem ser instituídos a partir de cada comunidade quilombola, seu projeto social e escolar, devendo ainda, considerar os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades. Eis uma questão bastante complexa, uma vez que a própria definição de educação escolar quilombola e de escola quilombola ainda provoca debates entre os teóricos/pesquisadores da área da educação das relações étnico-raciais. A educação escolar quilombola, portanto, não possui uma teoria e conteúdos prontos e caracteriza-se por ser

um movimento em curso consoante ao reconhecimento das próprias comunidades que instiga a uma aproximação das práticas urdidas por sujeitos historicamente tornados invisíveis, não só para políticas públicas, mas também para as teorias que deles tratam. Portanto, interrogar as características da especificidade da educação escolar quilombola requer considerar a inserção da escola na dinâmica do território e as formas como as comunidades se mobilizam para a garantia do direito à educação, as estratégias e articulações construídas (Miranda, 2018a, p. 77).

Tais especificidades vão aparecer nas narrativas de habitantes da comunidade do Linharinho e na proposta possível adotada pelas professoras da EMEF Linhares. Como ponto de partida, eis o desafio de adaptar uma educação quilombola, local e baseada na oralidade, em contraposição a uma historiografia que ainda aborda a sociedade brasileira de forma uniforme, homogenia, naturalizando as desigualdades raciais e privilegiando conteúdos eurocêntricos.

Nesse sentido, apesar das políticas proporem a recomposição curricular de forma a reconfigurar o entendimento do imaginário social relacionado ao povo brasileiro, além da compreensão da importância dos negros na construção da nação, em suas dimensões materiais e imateriais, esse é um processo complexo que requer esforços do poder público e um diálogo franco e construtivo com as comunidades. Não pode e nem deve ser um movimento de cima para baixo, sob o risco de repetir erros históricos e tentar enquadrar os saberes tradicionais a uma lógica academicista.

3.3-Estrutura curricular e os desafios da Educação Quilombola

Definido como um território balizado do conhecimento e um plano de estudo sugerido que desempenha uma função “dupla organizadora e ao mesmo tempo unificadora do ensinar e aprender” (Sacristán, 2013, p. 17), o currículo é um instrumento educacional que exige profundas reflexões pois consiste na base da prática pedagógica que literalmente orienta o processo de ensino-aprendizagem.

A criação de um currículo voltado para a educação quilombola, portanto, é certamente um dos grandes desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro pois sua implantação tem o objetivo de promover a desconstrução de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, “a inserção subalterna da população negra na sociedade e, consequentemente, no sistema escolar europeia pela africana” (Miranda, 2012, p. 374).

Partindo do pressuposto de que o currículo e a própria noção de escola e educação são estruturas europeias e coloniais, ainda há muitos desafios para se instituir uma educação quilombola. Da Costa (2013) defende que diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana sofrem um grande impasse porque orientam a educação para o reconhecimento

e a valorização das raízes africanas, sem, entretanto, realizar a substituição da centralidade curricular. Ou seja, como sistematizar, a partir de parâmetros europeus e de um formato acadêmico, a transmissão de um conhecimento baseado na tradição oral e na observação da natureza?

Aqui cabe recordar o pensamento de Antônio Bispo dos Santos sobre as especificidades da epistemologia quilombola cuja visão de mundo orgânica é totalmente distinta da síntese promovida pelo conhecimento valorizado pelas sociedades brancas ocidentais:

Compreendemos que há um saber orgânico e um saber sintético. Enquanto o saber orgânico é o saber que se desenvolve desenvolvendo o ser, o saber sintético é o que se desenvolve desenvolvendo o ter. Somos operadores do saber orgânico e os colonialistas são operadores do sintético. (Dos Santos, 2018, p. 48)

Se considerarmos que o componente sintético é uma das características atribuídas por especialistas ao currículo, frequentemente definido como “uma síntese de elementos culturais” (Southwell, 2008, p.126), “uma síntese provisória do trabalho escolar” (Atty, 2021, p. 43) ou “uma síntese instrumental a qual seleciona, organização e ordena conteúdo para o ensino-aprendizagem” (De Lima, 2023, p. 234), pode-se ter uma ideia do paradoxo enfrentado pelos que se dedicam a pensar de forma comprometida sobre a construção de um currículo quilombola.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) lembra que a própria estrutura curricular nacional ainda tende a tratar a questão racial como um tema transversal e não uma questão central do conhecimento que constrói identidades e estabelece relações de poder.

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (...). O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (Silva, 1999, p. 101-2).

Tais reflexões nos levam a pensar que o processo de elaboração de um currículo quilombola requer uma quebra de paradigmas que demanda tempo, esforço e investigação participativa/colaborativa junto aos membros da comunidade, uma vez que cada território

possui especificidades que não podem ser generalizadas, sob o risco de comprometer todo o processo de aprendizagem.

Dessa forma, Da Costa (2013) denuncia que o grau de eventualidade e improviso das ações efetivas na implementação de uma política curricular de educação para as relações étnico-raciais não são uma eventualidade, mas podem ser entendidas como

um dos mais perversos recursos ideológicos difundidos no campo da educação à medida que o planejamento como dimensionador da ação humana foi gradativamente sendo desqualificado pela suposição de que bastava formalizar um documento que atendesse exigências burocráticas (Da Costa, 2013, p. 26).

Se considerarmos que o currículo não pode ser considerado como um recurso imparcial, dado que é ele que norteia todas as ações e as práticas pedagógicas no contexto escolar (Sacristán, 2013), a escassez de ações efetivas para a sua adequação à realidade quilombola e afro-brasileira ainda carrega fortes resquícios de uma estrutura política que não deseja implantar uma mudança estrutural que lhe exige estudos aprofundados e a destinação de recursos para uma sólida formação pedagógica e docente.

Não é necessário nenhum esforço intelectual árduo para entender que a educação básica constrói seus currículos com base nos conhecimentos pautados como válidos pelo ensino superior. Seguramente, portanto, isso faz da formação docente, inicial e continuada, um dos elementos estratégicos do processo de implementação (Da Costa, 2013, p. 33)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar “aberto, flexível e de caráter interdisciplinar” elaborado pela articulação entre o conhecimento escolar e os saberes quilombolas a partir de um projeto político-pedagógico próprio da instituição escolar ou das organizações educacionais que

deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da

alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior. (Brasil, 2012, p. 26).

Além disso, a legislação supracitada prevê, em seu artigo 49, a criação de programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades (Brasil, 2012, p 16).

Todavia, tais mudanças esbarram na falta de implementação das orientações legais, na escassez de pesquisas acadêmicas interdisciplinares mais efetivas (que envolvam o diálogo entre a sociologia, história, geografia, antropologia e outras ciências) e, especialmente, nos limites impostos pela própria cultura institucional e na ausência de formação docente adequada, por meio de práticas pedagógicas direcionadas (Carril, 2017).

Um exemplo claro e ilustrativo é analisado na pesquisa realizada por Libório *et al* (2021) sobre a presença da educação escolar quilombola no currículo de formação de professores. Os autores analisam o não cumprimento da Instrução Normativa do Ministério da Educação (IN/MEC) nº 002 de 14 de maio de 2019, que Estabelece Diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos da Educação Básica e dos Cursos Superiores, enfatizando a necessidade do olhar para a Educação Escolar Quilombola em seu Art. 5º como princípios norteadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Segundo a pesquisa, dos docentes entrevistados oriundos de nove cursos de Licenciaturas diferentes ofertados pelo Instituto, não há qualquer menção sobre o estudo de conteúdos relacionadas à educação escolar quilombola e aos povos e comunidades quilombolas, além da total ausência de temáticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais e de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas.

Aqui vemos que ainda há uma falha na formação acadêmica desses professores que certamente se reflete em sala de aula. Além disso é preciso levar em consideração as disparidades que muitas vezes emergem entre o conhecimento acadêmico e os desafios da prática docente em sala de sala. Em sua pesquisa sobre o movimento de colaboração

entre professores da universidade e profissionais do ensino básico, Erineu Foerste (2004) destaca que, guardadas as devidas diferenças institucionais entre a universidade e a escola básica, há uma busca dos estudiosos da educação por “assentar a formação docente em pressupostos que consideram a atividade reflexiva do professor sobre sua formação e prática, como condições fundamentais do processo de socialização docente, enfim, da construção da identidade profissional do magistério” (Foerste, 2004, p. 9). Nesse sentido é superar os academicismos uma vez que o processo de profissionalização dos professores

beneficia-se com um movimento de construção coletiva de novos patamares teóricos e práticos, em que os saberes da experiência passam a se constituir como eixo básico de uma nova epistemologia no processo de socialização profissional docente. A valorização curricular da prática coloca necessariamente na berlinda a tradição epistemológica significativamente longa, que tem servido de sustentação ao projeto de formação inicial dos profissionais do ensino na universidade, tradição essa que é observada também, via de regra, em cursos dos mais diferentes campos do saber com que lida a academia. (Foerste, 2004, p. 9).

Todos esses entraves dificultam a construção de uma educação intercultural, que busque o reconhecimento e a humanização dos sujeitos e das comunidades quilombolas no currículo de formação de professores e valorize o respeito e a valorização da diversidade e do pertencimento étnico-cultural e dos sujeitos quilombolas.

A questão do intercâmbio de saberes e do aspecto intercultural é destacada por Fleuri (2001), como fator de promoção o respeito mútuo e aceitação, promovendo uma interação dos estudantes com as diferenças sem que haja preconceito. Já Candau (2012) lembra que interculturalidade surge como uma construção de sociedades que assumiram as diferenças de forma democrática e foram capazes de instituir novas relações igualitárias, mesmo diante de grupos socioculturais diferentes. É um processo de empoderamento dos que foram historicamente marginalizados e/ou inferiorizados visando a superação das exclusões, por meio de ações afimativas.

Segundo Tokunaga e Azambuja (2022), a educação intercultural apresenta um contexto de lutas e reivindicações, dos povos escravizados, contra os processos educacionais que os segregam e discriminam, apoiando estratégias e ações pedagógicas visando a valorização das diferenças e propondo a integração e a relação de trocas entre povos, culturas e saberes. Além disso, a abordagem intercultural dentro do espaço escolar

é um processo inevitável, considerando que as sociedades serão cada vez mais multiculturais.

Assim, quanto mais se amplia o direito à educação, mais o universaliza e democratiza, fazendo com que estes sujeitos, antes invisibilizados, possam adentrar no espaço escolar e serem reconhecidos como sujeitos de conhecimento que trazem “demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (Gomes, 2012, p. 99).

Aqui faço um parêntese, relativamente grande, para falar desse ensurdecedor silenciamento, não somente na experiência como professora, mas em minha formação como pessoa.

Apesar de ser uma mulher negra e viver em um estado em que a maioria da população é afrodescendente segundo o último Censo do IBGE²⁹ e que abriga cerca de 100 comunidades quilombolas³⁰, em minha infância e adolescência nunca tive conhecimento da existência desses territórios. Nem sequer me reconhecia como pessoa negra ou entendia bem o racismo que sofria por ser de uma região com forte ascendência italiana e possuir uma família multiétnica

O fato de viver em Venda Nova do Imigrante-ES e dar aulas em Aracê - local fronteiriço que faz divisa com 7 municípios e abriga 19 comunidades, que recebem influência de culturas diversas incluso da imigração italiana e a pomerana – me fez repensar o meu papel como educadora fronteiriça. O deslocamento constate e o contato com histórias diversas entre a minha cultura local e a cultura dos espaços em que trabalhava como docente acabou virando meu objeto de pesquisa no mestrado, defendido em 2016.

Não estando naqueles espaços e vivenciado as histórias que meus alunos vivenciavam ali, tive que fazer um esforço para entendê-los e atendê-los da melhor forma. Por exemplo, se eu moro em Venda Nova, cuja identidade predominante é a de descendentes de italianos e eu vou para Domingos Martins, eu tenho que trabalhar com os alunos a partir a identidade deles e não da minha.

²⁹ Maioria no ES é descendente de africanos. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2020/12/40200/maioria-no-es-e-descendente-de-africanos.html>. Acesso em: 30 out. 2023.

³⁰Mesa Quilombola no ES discute titulação e políticas para comunidades. Disponível em: <https://www.seculodiarario.com.br/direitos/mesa-quilombola-no-es-discute-titulacao-e-politicas-publicas-para-comunidades/>. Acesso em: 14. mai. 2024.

Somente no mestrado, após quase uma década atuando como docente, fui ter os primeiros contatos com autores que faziam um recorte racial e tratavam do silenciamento da história afro-brasileira.

Foi nesse momento que passei a entender minha condição híbrida, estando cotidianamente nesse entre-lugar de um município para outro, entre ser filha de um pai negro – sendo meus avós paternos indígenas e italianos e uma mãe branca - sendo meus avós maternos alemães e negros e ter crescido em um município que se identifica sobremaneira com a cultura italiana cuja principal celebração da cidade é a Festa da Polenta, que exalta as tradições ítalo-brasileiras. Na escola aprendi quase tudo sobre a imigração italiana, seus costumes e nenhuma palavra sobre cultura negra.

Somente ao ingressar no doutorado, no entanto, procurei entender como a história afro-brasileira era também a minha história, a história do meu estado e do meu país. O contato com a comunidade do Linharinho, portanto, foi um processo de encontro com o *ethos* da herança africana por tanto tempo ignorada. A escolha de investigar a educação quilombola veio do desejo de compreender melhor quem sou e quem pretendo me tornar.

Infelizmente, vivo e trabalho em um local em que o apagamento da história negra persistente, apesar de abrigarmos uma população negra considerável que já habitava o território da região muito antes da chegada dos imigrantes. Para se ter uma ideia, em 2024 as professoras (brancas e negras) do município de Venda Nova do Imigrante – onde moro, se vestiram com roupas típicas italianas e participaram de serenatas em comemoração dos 150 anos da Imigração Italiana no Brasil. Quando chegou o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, nenhuma referência ou post sequer, a programação da secretaria de educação não programou absolutamente nada. Em Domingos Martins, nos anos anteriores, por meio do centro de formação de professores, chegou a mandar uma circular pedindo para trabalhar o tema, mas não nos forneciam qualquer material ou orientação.

Aqui se chega ao ponto focal: a necessidade pungente de um engajamento por parte do sistema educacional brasileiro em fazer cumprir a Lei nº 10.639/03 e demais diretrizes em prol de uma educação voltada para a promoção do respeito mútuo e da aceitação, promovendo uma interação dos estudantes e de relações sociais mais igualitárias, mesmo diante de grupos socioculturais e étnicos diferentes.

No próximo capítulo me debrucei sobre a experiência educacional quilombola desenvolvida na EMEF Linhares. Ao analisar o relato e as condições de trabalho e produção das professoras do Linharinho, pude compreender melhor e me identificar com

muitos dos desafios concretos de se transmitir uma nova epistemologia a partir de uma estrutura educacional e social ainda profundamente pautada por parâmetros eurocêntricos e racistas.

CAPÍTULO 4

Educação, territorialidade e vida comunitária: O papel da EMEF Linhares no reforço da Identidade quilombola do Linharinho

O objetivo desse capítulo é fazer uma análise do conteúdo das entrevistas realizadas com docentes e pessoas que vivem no quilombo do Linharinho e perceber como a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Linhares (EMEF Linhares) teve um papel essencial no fortalecimento dos laços da identidade e de territorialidade da primeira comunidade quilombola a ser reconhecida no Espírito Santo, localizada em Conceição da Barra, município com maior percentual de quilombolas por habitante de acordo com o Censo 2022.³¹

Dentre as 16 comunidades quilombolas reconhecidas no estado, o Linharinho destaca-se por ser uma das três que possui uma escola em atividade. A maioria nem sequer teve uma escola instalada dentro do território, o que faz da EMEF Linhares um autêntico local de resistência, que possui um significado especial para o quilombo, uma que a educação e a escola, são considerados “pilares da organização comunitária” da localidade. Essa consideração referente à escola e à educação é um dos temas mais importantes apontado pelos moradores participantes do Projeto de Pesquisa “Homem e natureza na Planície Quaternária do Rio Doce”, desenvolvido pelo Laboratório de Educação Ambiental LabEA/CEUNES-UFES, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, sob a coordenação do Professor Marcos da Cunha Teixeira. Conforme Ezinete do Rozario, uma das integrantes da atividade de extensão Comunidade Participativa, ligada ao Projeto, a EMEF Linhares e a Igreja de Santa Bárbara são pontos centrais da comunidade, são símbolos de sua resistência, ancestralidade, conhecimento, manutenção da cultura e inovações geradas e transmitidas” (Rozario, 2020, p. 100).

Constituída nos arredores de uma fazenda escravista, produtora de cana-de-açúcar, farinha de mandioca e café, a comunidade do Linharinho conseguiu preservar boa parte de seus saberes ancestrais graças a herança deixada a Cassiano Alves dos Santos

³¹ O município abriga cerca de 4074 habitantes, totalizando 14,74% da população total. Cf. Passado de resistência, presente de tradição: memórias dos quilombos de Conceição da Barra. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/passado-de-resistencia-presente-de-tradicao-memorias-dos-quilombos-de-conceicao-da-barra-1124>

por Belarmino Santos Porto e Rita Conceição Porto. Os três aparecem nos registros cartoriais, no recenseamento de 1920 e no Relatório de Identificação e Delimitação Territorial da Comunidade Quilombola de Linharinho (2005) como proprietários de parte da terra e de maquinários conquistados por meio de venda e doação de seus antigos senhores. (Ferreira, 2009).

Cabe destacar que os relatos dão conta de que Dona Rita Cunha, principal proprietária da fazenda e mãe do Barão de Aimorés, conseguiu que sua propriedade se tornasse a maior produtora provincial de farinha de mandioca graças ao acordo firmado com ex-escravizados liderados por Silvestre Nagô e Negro Rugério que, em troca de abrigo, cuidavam da produção.

Dona Rita também possuía muitos escravos e um deles, o Negro Rugério, aquilombou-se em suas terras, na localidade de Santana, em Conceição da Barra. Através de um acordo o Quilombo produzia farinha para Dona Rita exportar e recebia proteção. [...] Os descendentes dessa senhora, inclusive Eduardo Durão Cunha, historiador já citado, contam que aos domingos se sentava à saída da Igreja Matriz, com seus 120 quilos, com cordões e pulseiras de ouro pendurados, para distribuir patacas (moedas) para a garotada que lhe vinha pedir a benção. Depois da morte de Dona Rita as “Forças do Governo” invadiram o quilombo do Negro Rugério e destruíram tudo, matando muitos negros (Nardoto, 2001, p. 41).

Por volta de 1870, após a morte de Dona Rita Cunha, os feitores da fazenda armaram uma emboscada para Negro Rugério que foi morto, obrigando os aquilombados a se embrenharem nas matas e se espalharem pela região, criando as comunidades remanescentes de resistência como Linharinho, Santana e Angelim 1 e 2.

Apesar da dispersão, a tradição oral manteve viva os feitos de Rugério e Silvestre que fizeram da região um local próspero, cultivando o modo de viver quilombola que foi progressivamente integrado ao saber escolar, mesmo antes da criação de uma legislação específica, quando o corpo docente passou a ser formado por professoras residentes na comunidade.

Conforme relata a ex-docente, Dona Benedita Cassiano, a escola surgiu inicialmente na década de 1920. Irmã mais velha da professora e coordenadora da EMEF Linhares, Genilda Cassiano, Benedita foi a primeira representante quilombola a dar aula no local, onde lecionou por três décadas. O espaço, anteriormente chamado de Escola

Singular da Fazenda Linhares, era administrado pelo governo do estado e as primeiras professoras eram de fora da comunidade. Não havia transporte para dar acesso ao local e muitas crianças da região caminhavam até duas horas para assistir às aulas. Segundo Dona Miúda, na década de 1980, a escola também abrigou o curso oferecido pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), quando ela e Seu Vermindo ajudaram a professora Benedita Cassiano a alfabetizar os jovens, adultos e os mais velhos daquela época.

A antiga escola só abrigava o chamado Ensino Fundamental I, até o 4º período, e os alunos precisavam se deslocar para a sede do município para completar o Ensino Fundamental II, hoje com seriação correspondente do 6º ao 9º ano. Genilda fala com muito carinho do trabalho pioneiro realizado pela irmã Benedita, de quem foi aluna. Mesmo sem qualquer orientação de uma base curricular voltada para a Educação Quilombola, Benedita desenvolveu um trabalho essencial de valorização da cultura do Linharinho, utilizando elementos dos saberes locais para ministrar disciplinas básicas como matemática e língua portuguesa.

Na escola não tínhamos material escolar e ela (Benedita Cassiano) usava os recursos da própria realidade do aluno para alfabetizar, como na disciplina de Matemática: trabalhávamos com grãos de milho, café, feijão, coco-de-dendê, entre outros. Língua Portuguesa: em vez das histórias dos livros, trabalhava as histórias contadas pelos pais e os mais velhos da comunidade, construímos vários objetos utilizando os recursos próprios com barro batina, é como se fosse uma argila branca. Esses foram os principais motivos que me trouxeram para a Educação. Então, desde pequena, já queria ser uma professora para desenvolver um trabalho igual ao que a minha irmã fazia (Rozario, 2019, p. 92).

Em 1986 a propriedade onde funcionava a escola foi vendida e a mesma foi transferida para um terreno mais próximo da Igreja e da estrada, o que é um fator de risco para as crianças. A escola foi reconstruída e ficou bem menor, com cômodos improvisados e hoje é administrada pela rede municipal e atende a alunos do ensino fundamental (de 7 a 10 anos) com a colaboração de duas professoras da própria comunidade. As crianças maiores frequentam a escola na localidade de Santana e na sede do município.

No ano de 2014 a resolução que regulamenta a Educação Quilombola foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Conceição da Barra-ES e em 2015 foi publicada

a Lei nº 2716/2015 que define o Plano Municipal de Educação (PME), destacando como princípios os seguintes pontos:

Respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; valorização da diversidade étnico-racial, religiosa, ambiental e sexual; conhecimento dos processos históricos de luta pela regulamentação dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; o fortalecimento de uma relação dialógica entre escola e comunidade; assegurar que a atividade docente das escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professoras/es oriundas/os da própria comunidade; e demais princípios de mesma ordem de relevância.³²

Apesar da instituição de uma legislação municipal, a professora Genilda explica que nunca foi criado um currículo específico voltado para a Educação Quilombola. Nesse sentido, em sua prática pedagógica ela busca aproximar da realidade dos alunos ao adaptar práticas voltadas para a Educação camponesa “para a realidade quilombola, juntamente com os saberes tradicionais quilombolas que ela possui” (Rozario, 2021, p. 169), atendendo às diretrizes curriculares nacionais e ao projeto pedagógico municipal.

Em março de 2019, a professora Genilda participou do curso “Narrativas e Histórias Africanas e Afro-Brasileiras na Educação Quilombola: entrelaçando saberes” que foi realizado pela Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros do Espírito Santo-CEAFRO, ligada a Secretaria de Estado da Educação do estado (SEDU-ES). Além de debates sobre cultura afro-brasileira e racismo, o curso discutiu as dificuldades de implementação da Lei nº 10.639/03, indicando atividades e livros didáticos que podem ser trabalhados dentro da sala de aula.

Em seu relato Genilda destaca sua predileção pela pedagogia freireana e reforça a necessidade de envolvimento do docente com uma proposta educacional mais inclusiva, que entenda a realidade da comunidade em que leciona.

O que transforma o mundo é educação né, se não tiver uma educação voltada pra quilo que você tem base, aquilo que você se identifica, não é transformação. Eu penso assim, pra trabalhar numa escola quilombola, não é que tem que ser só professor

³² Cf texto completo do PME disponível em: <https://conceicaodabarrah.es.gov.br/Media/PrefeituraConceicaoDaBarra/1.%20NOVO%20SITE/ATOS%20OFICIAIS/LEIS/LEIS%20MUNICIPAIS/2015/LEI%202.716-2015.PDF>. Acesso em: 26 nov. 2024.

quilombola, mas o professor tem que vestir a causa quilombola, se ele tiver no território indígena, ele vai ter que vestir a causa indígena né.³³

Figura 6 –Detalhes das instalações da EMEF Linhaires



Fonte: Fotografia de Maria Aparecida da Silva. Acervo Pessoal

Apesar da EMEF Linharinho ainda não ter adotado um currículo quilombola no sentido estrito, o fato de as professoras responsáveis serem de dentro da comunidade e terem orgulho e apreço por suas origens, constantemente valorizada pelos mais velhos, faz com que o trabalho realizado na escola cumpra um importante papel na construção da identidade comunitária local, que se reflete no desenvolvimento dos alunos. Uma das falas de Genilda demonstra que, para além dos cursos e formações complementares, a

³³ Entrevista concedida por Genilda Cassiano. Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 03 de dezembro de 2021.

transmissão do conhecimento através de seus pais foi determinante para a decisão de ser professora e escolher trabalhar na comunidade.

Desde menina, meus pais me ensinam que tínhamos que valorizar a nossa identidade e eu, sem entender muito, achava o máximo tudo que eles nos ensinavam. Ensinávamos a plantar, a produzir o nosso próprio alimento, as histórias, as brincadeiras, a seguir a religião e principalmente a respeitar os mais velhos. (Rozario, 2019, p. 91).

Em Araujo *et al* (2020) vemos o relato de alunos que destacam as memórias da comunidade da Linharinho e sua relação com a terra ao serem solicitados a definir a comunidade em poucas palavras, como o de Gabriel Santos, na época com 12 anos:

A minha comunidade é muito importante, porque tem muitas coisas, tem “histórica”: o quilombo, o rio São Domingo. O rio São Domingo era muito limpo, que todo mundo tomava banho, lavava roupa, lavava vasilha, hoje está vazio, está de mato, está feio, hoje ninguém toma banho (Araujo *et al*, 2020, p. 103).

Em sua prática pedagógica, Genilda também cultiva o desejo de que os alunos do Linharinho sigam a educação formal, se graduem e busquem uma profissão, mas não abandonem o vínculo identitário com o território.

Eu queria que todos se formassem né, tivessem uma profissão, mas não deixassem o vínculo do território, não deixasse de ser um agricultor né, que você pode ter uma profissão e ter a agricultura como um momento de lazer né, na hora que você tá em casa, um final de semana, o dia que cê não tá no serviço, “oh hoje eu não tô trabalhando no serviço, vou trabalhar na minha roça. É fazer com que o quilombo cresça né, e que se evolua igual a gente tem um sonho de fazer uma praça pública né, uma pracinha na comunidade, uma área de lazer, tenho sonho de cercar o campo, de aumentar a escola, é muito sonho, mas dizem que sonhar não paga imposto né? Quando a gente mora em comunidade o sonho de um parece que se liga com o do outro né? Parece que não é só o sonho da pessoa né, a pessoa junta o sonho dela com o sonho da comunidade né, parece que a vida não é tão particular.³⁴

³⁴ Idem.

Praticamente todos os relatos corroboram com o entendimento de que a prática educacional que valoriza a herança quilombola se baseia no reforço de uma identidade baseada na conexão com território e na vida comunitária em contraposição ao desenvolvimento individual e autocentrado, típico da educação formal desenvolvida nos centros urbanos.

A noção de territorialidade, entendida aqui como a maneira pela qual os grupos habitantes se apropriam de um espaço concreta ou abstratamente, por meio de relações socioculturais, é vital para a identidade quilombola porque significa existir e resistir ao avanço de um sistema que insiste em silenciar os saberes e os direitos das comunidades tradicionais sobre seus territórios.

Os territórios dos povos tradicionais se fundamentam em décadas, em alguns casos, em séculos de ocupação efetiva. A longa duração dessas ocupações fornece um peso histórico às suas reivindicações territoriais. O fato de que seus territórios ficaram fora do regime formal de propriedade da Colônia, do Império e, até recentemente, da República, não deslegitima suas reivindicações, simplesmente as situa dentro de uma razão histórica e não instrumental, ao mesmo tempo em que mostra sua força histórica e sua persistência cultural. A expressão dessa territorialidade, então, não reside na figura de leis ou títulos, mas se mantém viva nos bastidores da memória coletiva que incorpora dimensões simbólicas e identitárias na relação do grupo com sua área, o que dá profundidade e consistência temporal ao território. (Little, 2002, p. 11).

Pode-se constatar essa realidade a partir de um levantamento das principais palavras utilizadas nos relatos. Para realizar essa análise, utilizamos o software N Vivo 15, uma ferramenta que apoia diversas abordagens qualitativas de investigação. Sua finalidade é facilitar a organização, análise e a busca por informações em dados não estruturados ou qualitativos, como entrevistas, respostas abertas em questionários, artigos, postagens em redes sociais e conteúdo da internet.

Sem o uso do NVivo, o tratamento de dados qualitativos pode demandar mais tempo, tornando-se mais difícil e complicado. Além disso, realizar esse tipo de pesquisa sem um software pode dificultar significativamente a identificação de relações nos dados e a revelação de novos insights que podem oferecer uma vantagem competitiva. O NVivo oferece um espaço para que o pesquisador possa gerenciar seu material, permitindo que

localize informações de forma mais eficaz. Ele também disponibiliza ferramentas que facilitam a consulta aos dados de maneira mais prática (QSR, 2024).

Vamos aqui utilizar duas ferramentas do N Vivo 15 para a análise. A busca lexical e a análise textual. Na busca lexical, foi possível conhecer os conceitos mais comuns aos textos. A palavra mais frequente foi justamente comunidade, seguida pelas palavras quilombola, educação e escola.

Na pesquisa textual, selecionamos categorias analíticas e verificamos como elas se conectam com outros contextos relacionais dentro dos enunciados discursivos produzidos. Entendemos que as categorias analíticas constituem diálogos dentro dos enunciados discursivos que, por sua vez, fomentam ideologias, dialogando com questões históricas e identitárias. Essas relações podem ser percebidas por meio da análise textual.

Figura 7 - Árvore de Palavras 1: Organização de palavras mais frequentes nas entrevistas.



No que se refere à análise textual, também temos a árvore de palavras, em que a palavras comunidade e escola também se destacam, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 8 – Análise Textual

porque	quilombola	escola	depois	trabalho	professor	trabalhar	crianças	território	família
				criança	alunos	sebastião	profess	olendin	questão
			educação						mulher
comunidade	angela	dentro			currículo	nosso	secretantôn	contin	difere
				exemplo					pesso
			quilombo		quilombo	algum	falando	outras	existe
				escolas					conheça
também	quando	walter		sempre	professor	comunid	falava	genild	
									pessoa
					história	munic	terreir		entend
								coisas	prime
								linhari	aque
									conceid
									que
									pessoa

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que na maior parte das entrevistas com os professores, os conceitos próprios do sistema lexical pedagógico aparecem aqui. Vemos com frequência palavras como professores, crianças, currículo, escola, trabalho, educação, porque são fruto do repertório típico da atuação docente.

Finalmente, nessa etapa, fizemos a análise de cluster, que consiste em mostrar como os léxicos se relacionam entre si, formando um todo semântico. Conforme é possível verificar, há diferentes cores dentro da imagem. Segundo Valle e Ferreira (2024) é importante ressaltar que a diversidade de significados atribuídos pelos participantes da pesquisa enriquece os estudos na área educacional.

Os desdobramentos dessas variadas perspectivas não apenas oferecem oportunidades de aprofundamento e compreensão acerca do objeto de estudo, mas também desafiam o pesquisador a captar a essência dessas percepções, muitas vezes implícitas nas entrelinhas das falas ou textos analisados.

Nesse contexto, destaca-se a riqueza da produção e interpretação de dados qualitativos, que busca identificar sutilezas, detalhes e a essência que os participantes conferem ao tema. Perceber essa abstração não é possível apenas na lógica das pesquisas e dados quantitativos.

Nossa análise de cluster, conforme podemos ver a seguir, mostra como esses dados se organizam a partir de categorias analíticas que aparecem como tendências nas falas das entrevistas, mostrando que o lugar de fala é aquele de resistência contra qualquer possibilidade de desconstrução da identidade histórica quilombola e da sua territorialidade intrínseca.

Uma educação comprometida com o respeito à identidade quilombola deverá levar em conta seu pertencimento territorial, porque é no espaço ocupado que se constrói a cultura e as relações sociais. Rocha (2010) afirma que o termo territorialidade diz respeito ao laço de significado que é gerado e mantido culturalmente. Em relação ao conceito de territorialidade, o lugar pode ser entendido como a vivência de uma área específica com certo grau de enraizamento, que está ligada ao cotidiano, mesmo que sua identidade seja algo dinâmico e não imutável.

Rocha (2010) também afirma que não se deve acreditar que essa conexão de pertencimento, resultante da territorialidade e expressa no cuidado diário dos espaços, se mantenha apenas quando um grupo ou comunidade permanece isolado de contatos ou de influências externas que possam causar transformações. Na verdade, as contradições e os conflitos são aspectos comuns da vida social e contribuem para fortalecer os laços sociais, uma vez que as instituições, de diferentes graus de complexidade, se tornam responsáveis por definir e organizar as formas de resolver os problemas, aprofundando, dessa maneira, as bases de sustentação de uma certa ordem de valores e uma normatividade.

Apesar dos obstáculos enfrentados, a batalha dos quilombolas para reivindicar seus direitos territoriais ressalta a importância de garantir os espaços desse grupo e os significados que eles atribuem ao território, tornando-o um marco para a continuidade social e cultural da comunidade. Apenas com a proteção do território, um espaço que deve ser controlado de acordo com as especificidades do grupo, é possível resgatar o valor de cada local, com a capacidade necessária para desenvolver as características que definem sua identidade, o que é essencial na luta contra as apropriações resultantes da expansão de modelos dominantes de posse da terra. Nesse contexto, a territorialidade quilombola se revela como um movimento de contra hegemonia, a partir do qual são formuladas propostas para novos acordos sociais que atendam às demandas políticas, econômicas e culturais dos quilombolas.

As falas de Dona Miúda, principal líder comunitária do quilombo, expressam bem uma consciência de territorialidade contra hegemônica:

Aqui é um território... É que antes, aqui chamava era o Rio São Domingo, né, o rio corta aqui dentro né, era São Domingo, mas tinha localidade pelo nome dos lugares, conhecia pelo nome do lugar, muito antes. É, tinha... tem ainda, engenho, tenho o... tem Castelo, o nome é assim, Engenho, Castelo. O nome dos córregos também, nome da lagoa, era tudo conhecido por esse nome, córrego do Água Branca, córrego do Conrado, córrego da Onça, córrego Grande, lagoa de Engenho, lagoa do Castelo, lagoa do Cantagalo, né, que diz que tinha galos que cantava... tem hora que esqueço nome dos lugares. Daí porque nós somos daqui, nunca saímos para nada. Nossos pais, né, nossos avós são daqui, morreram aqui, nossos pais, nasceu também, casou, morreu também aqui e ficamos nós e nossos filhos de geração para geração aqui.³⁵

A declaração proferida por Dona Miúda manifesta uma robusta ligação com o território, explicitada pelo modo como ela vincula os lugares a nomes tradicionais e naturais, como córregos, lagoas e engenhos. A memória territorial é sobremaneira assim realizada por meio da ancestralidade, manifestada em menções a gerações de pessoas que nasceram, viveram e morreram no mesmo espaço. A oralidade compõe o aspecto primordial na perpetuação dessa memória, ocorrendo em que os nomes dos lugares são transmitidos de geração em geração, mas também apresentam marcas de esquecimento, o que pode indicar tanto a influência de mudanças externas ao território quanto as transformações internas da própria comunidade.

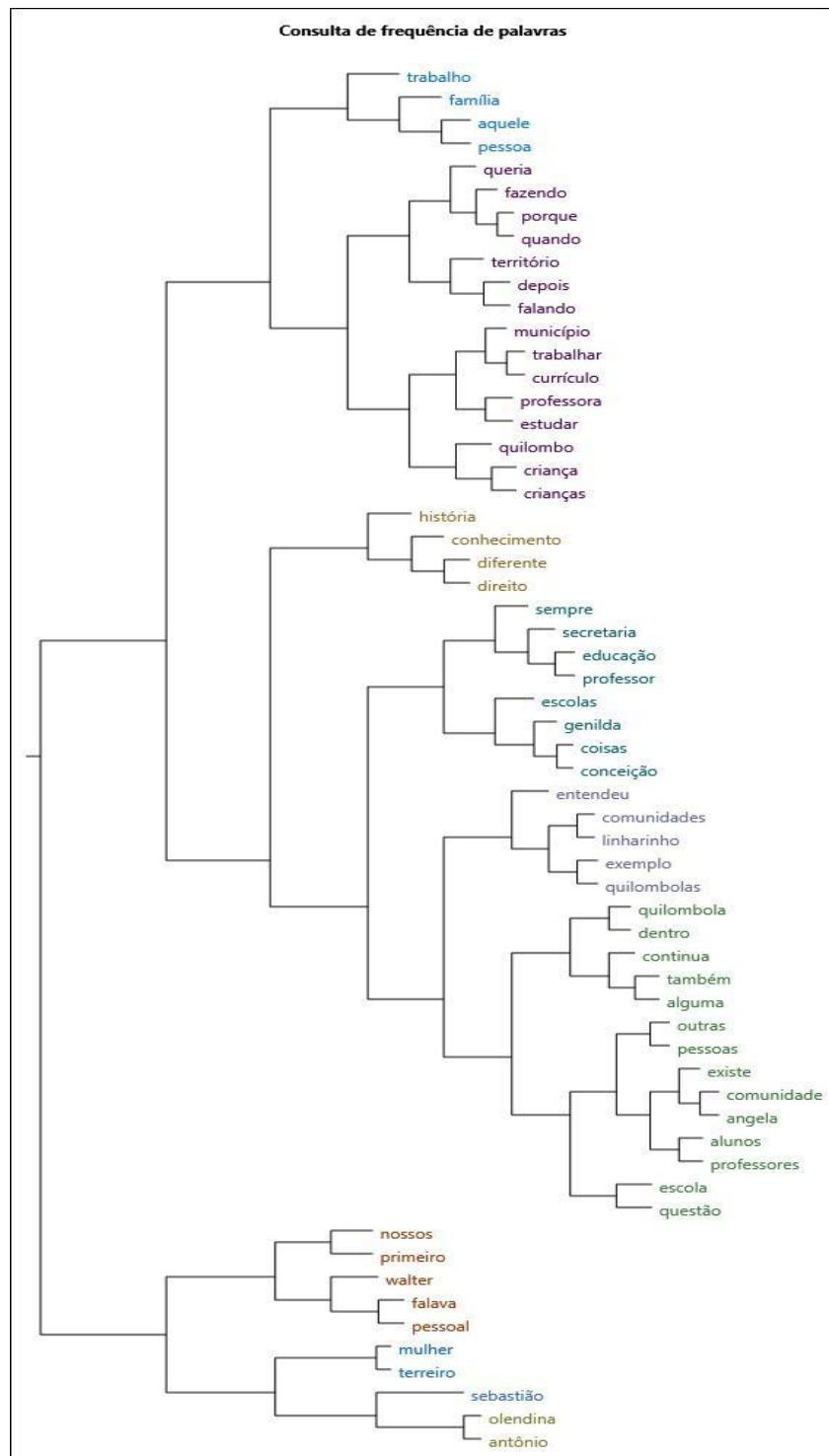
A menção ao Rio São Domingo e à mudança de nomenclatura pode ser entendidas como um indicativo das transformações impostas ou influenciadas por fatores externos, quiçá pelo contato com processos de colonização, urbanização ou políticas territoriais que disseram respeito a autonomia do território quilombola.

A fala de Dona Miúda indica também a atuação dos mais velhos, no zelo da memória e da identidade coletiva. A manutenção das tradições e a relação intrínseca com o território são fundamentais para a identidade quilombola, e a fala destaca que essas famílias sempre ali vivem, o que reforça a noção de pertencimento ao território como algo inquebrantável e hereditário. A fala também indica as marcas de resistência em face de

³⁵ Entrevista concedida por Dona Miúda (Elda Maria dos Santos). Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 03 de dezembro de 2021.

mudanças e pressões externas, ainda que se observe um indicativo de esquecimento. O relato-sobrevivência de geração a geração indica a resiliência da comunidade e o valor simbólico do território como espaço de vida, cultura e história.

Figura 9 – Controle de Frequência de Palavras



Fonte: Dados da pesquisa

Em outro trecho do relato Dona Miúda deixa muito claro a necessidade de se salvaguardar a escola dentro do território quilombola. Sempre que Dona Miúda usa o conceito de quilombo, ela usa o adjetivo possessivo “nossa”, e também fala em “nossa pessoal” em uma reafirmação consciente e constante. Ela faz questão de denunciar as tentativas de acabar com as escolas quilombolas e fala em resistência contra essa perspectiva. Na perspectiva de Miúda, uma educação que se pretende quilombola não pode estar dissociada de identidade marcada pelo território.

A escola dentro do quilombo é uma coisa que não pode acabar e hoje eles querem acabar com todas as escolas do quilombo, falam em fechar. Nós precisamos de ginásio dentro da escola quilombola, com professora quilombola! Com professora quilombola! Já fomos até em Brasília, que nós queríamos uma escola do 6º ao 9º ano, dentro do nosso espaço quilombola, mas eles são tão ruim que eles não quiseram, o estado e nem o município faz isso. Eles preferem tirar os alunos do quilombo e levar pra lá [cidade], do que deixar aqui. É uma estratégia né, tirar do território é uma estratégia pra [nos] enfraquecer.³⁶

A ideia do enfraquecimento da comunidade por meio da desarticulação de uma educação mais inclusiva que valorize o território e as tradições locais é uma estratégia antiga dos padrões hegemônicos coloniais dominados pela lógica do capital.

Essa é justamente a perspectiva que a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, tenta combater:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precípua mente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (Brasil, 2012).

³⁶ Idem.

Apesar das controvérsias acerca do significado legal e antropológico da ideia de quilombo, o setor educacional tentou reconhecer as demandas desses grupos como válidas. As solicitações por uma educação escolar quilombola (EEQ) ganharam destaque em âmbito nacional no I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado em 1995. Esse evento foi um marco na organização e mobilização política dessas comunidades, proporcionando visibilidade às questões relacionadas aos quilombolas no Brasil (Moura, Soares & Soares, 2023).

Durante esse encontro, foi instituída a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas, que, no ano seguinte, resultou na formação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos). Importante ressaltar que, neste primeiro encontro, os participantes apresentaram uma carta ao governo federal solicitando uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas.

Conforme podemos verificar, as falas das professoras Genilda e Geanis, responsáveis pela EMEF Linhares defendem justamente a construção de um currículo específico para a comunidade, baseado em conhecimentos decolonizados.

Ano passado, em 2019, se discutiu a questão do currículo que foi modificado. Só que até o meu conhecimento, quilombola nenhum participou dessa construção do novo currículo, então por isso que o currículo deve ser melhorado e deve ser trabalhado juntamente com a comunidade. Se a comunidade não tem participação nessa formação do currículo, como que vai se trabalhar a realidade da comunidade, dentro de uma comunidade quilombola? É por isso que os professores têm que ser quilombolas. Não é certo trazer professores de fora que não conhecem a nossa realidade.³⁷

Entretanto, na prática essa realidade ainda não se estabeleceu no município, fazendo com que as docentes se desdobrem como podem, adaptando os conteúdos à realidade do Linharinho.

Meio ambiente, território, água, que tá envolvida no meio ambiente. Eu busco trabalhar essa realidade não fugindo do currículo né, que a gente

³⁷ Entrevista concedida por Geanis dos Santos. Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 02 de dezembro de 2021.

tem que seguir. Mas eu busco fazer esse trabalho interdisciplinar. Memória, ancestralidade tudo isso entra no meu plano de aula.³⁸

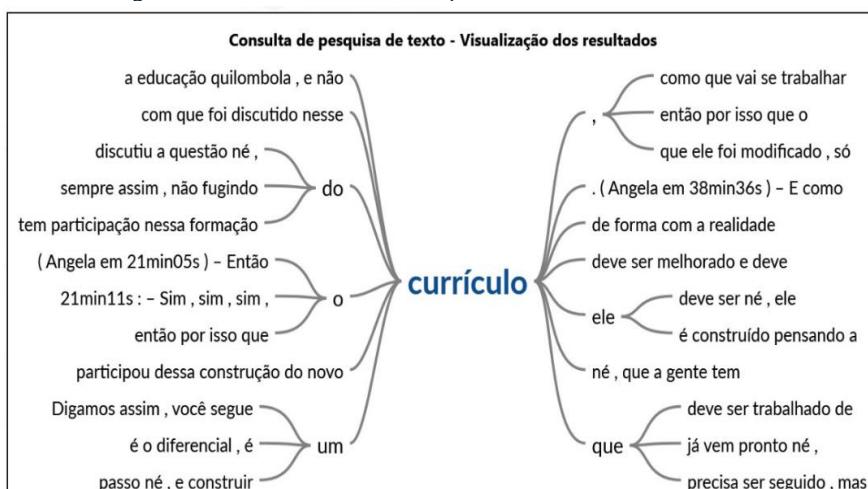
A professora Geanis também trabalha elementos relacionados à cultura e a religiosidade local. Ela é filha de Dona Valdentora dos Santos, a Baiquinha, mestra que cuida das oferendas da tradicional Mesa de Santa Bárbara. Certa feita levou sua mãe para falar da árvore sagrada Baobá, explorando seus diversos usos e sua origem no continente africano.

Ainda segundo Gama, Soares e Soares (2023), a educação quilombola emerge de diversas formas de organização dentro das comunidades, reconhecendo que uma abordagem educacional diferenciada leva em conta a relação da comunidade com seu território, os conhecimentos tradicionais, a memória coletiva e a produção cultural, política e econômica.

A ideia de educação diferenciada se aproxima da noção de educação contextualizada, a qual sugere que o currículo seja ajustado de acordo com o território, a cultura, a identidade e as especificidades locais, fundamentando-se na realidade dos estudantes. Contudo, desde a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, o foco das pedagogias das competências e as habilidades como direito de aprendizagem tira o foco daquilo que é identitário, cultural e historicamente produzido junto com território.

Na figura a seguir, mostramos como o léxico “currículo” aparece na entrevista com a professora Geanis

Figura 10 - Consulta de texto a partir do conceito de currículo



Fonte: Dados da pesquisa

³⁸ Idem.

A análise mostra que a docente relaciona, ao produzir enunciados, o currículo com a educação quilombola. Contudo, aponta que o currículo deve ser melhorado e que a população quilombola deve participar da criação de um novo currículo. Nenhum currículo é legítimo sem a participação da comunidade, cujas crianças vão aprender por meio dele. Nesse contexto, nos inquieta constatar que a população quilombola pouco participou das audiências públicas para a formulação da BNCC.

Em seu estudo sobre as propostas de Educação Escolar Quilombola no Brasil a partir de referenciais curriculares, Custódio (2021) observou que, em muitos casos, o currículo é considerado de pouca importância na implementação das diretrizes para educação quilombola e constatou que apenas alguns sistemas educacionais estaduais no Brasil alinharam-se, em certa medida, aos princípios de uma Educação Escolar Quilombola (EEQ) de qualidade, conforme indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Segundo o autor, a criação de um currículo para a EEQ não implica em descartar os saberes educacionais tradicionais, mas sim em buscar integrar esses saberes à realidade do dia a dia

A investigação de Custódio (2021) apontou que, além dos currículos ainda serem rudimentares, apresentam lacunas significativas em relação à inclusão da comunidade quilombola em seu desenvolvimento e/ou criação. Além disso, são considerados falhos em representar adequadamente as diversas etnias e as múltiplas características dos quilombos presentes em nosso país. Para Custódio o currículo com uma abordagem político-pedagógica deve ser elaborado de maneira colaborativa, incluindo todos os setores da comunidade local e regional.

Ainda, na perspectiva do estudo acima, é essencial que esse currículo respeite os princípios da educação antirracista, buscando atender às necessidades que surgem a partir das diversidades, valorizando cada cultura em vez de se concentrar apenas nos interesses dos grupos dominantes. Além disso, deve estar livre de qualquer forma de violência simbólica e a representação de negros e brancos deve ocorrer de forma equitativa em diferentes contextos; ou seja, o currículo não se limita a um espaço de debates teóricos, mas sim a um ambiente de práticas educativas com a participação de todos os indivíduos.

Nesse cenário, ao comparar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com as Diretrizes Curriculares Estaduais, examinadas entre 2017 e 2018, Custódio (2021)

apontam uma disparidade entre as normas estabelecidas pelos sistemas estaduais de ensino e as recomendações da educação nacional. A maior parte das diretrizes estaduais ainda adota uma visão tradicional sobre os quilombos, o que se traduz em uma abordagem simplista e limitada desses movimentos de resistência.

Nesse contexto, Custódio defende que as propostas curriculares de cada unidade federativa no Brasil precisam reconhecer as etnias que foram historicamente marginalizadas, suprindo as lacunas de falta de reconhecimento histórico e estimulando a desconstrução de concepções errôneas, bem como de representações preconceituosas e racistas presentes na sociedade.

Uma questão fundamental da educação quilombola em geral e do ensino desenvolvido na EMEF Linharinho em particular é como desenvolver um projeto pedagógico que prepare essas crianças e jovens para serem guardiões e perpetuadores da cultura quilombola de forma sustentável, proporcionando oportunidades para que permaneçam no território.

No relato do jovem quilombola Leandro, estudante de Educação do Campo, ele faz um alerta sobre o desafio de se manter a juventude dentro do quilombo e das identidades que se perdem pela falta de atividades econômicas que possam trazer melhores oportunidades para esses jovens.

Eu vou pegar um recorte de 72 pra frente da Revolução Verde até o ano atual de 2017, vê qual foi o desenvolvimento que teve nosso quilombo. Os nossos jovens estão saindo pra fora, buscando outros recursos fora, mas não estão voltando pras nossas origens, estão ficando fora. E sabe qual é o motivo? Ah, será que foi a “modernização” da agricultura dentro da nossa comunidade que esse jovem saiu? Será que os pais ou os familiares estão “dando” oportunidade para esse jovem estar permanecendo na terra? Esse é mais um projeto de investigação, um projeto de análise que tá dando fruto bem bacana, já tô conseguindo fazer uma análise, porque saíram, porque não estão voltando. E proponho algumas alternativas dentro do próprio quilombo para que esse jovem consiga permanecer aqui dentro, consiga ter uma vida melhor. Consiga adquirir seus próprios bens, aqui dentro. Porque, sempre na entrevista o jovem fala assim que eles saem pra fora pra buscar algo melhor, que é um acesso a internet, um carro, uma moto. Hoje, são poucos os que estão no movimento, são poucos jovens que estão integrado na associação, nos grupos de culturas. Porque sempre os nossos mais velhos ali, o seu Antônio mais o seu Sebastião, eles falam que a juventude vão ser eles no amanhã e se a gente não tiver inserido, os saberes que eles têm vão morrer e a nossa comunidade vai

ficar vazia. Nossa luta é pela nossa melhoria de vida aqui. Nossa luta é que haja terra pra todo mundo trabalhar.³⁹

Leandro ressaltou que embora os quilombos tenham avançado em áreas como acesso à Internet, há uma desconexão entre a geração jovem e a participação em atividades culturais e movimentos comunitários. Há na fala dele uma clara contradição entre modernização e a manutenção da identidade do quilombo. Somado a isso há o avanço do plantio de eucalipto e outras monoculturas, financiadas pelas grandes empresas, e denunciada por todos os entrevistados como uma real e constante ameaça não apenas ao meio-ambiente, mas à sustentabilidade real da comunidade

Nossa juventude muitas vezes está nessas fazendas, trabalhando. É, então, ao contrário disso, que a gente quer: que ela consiga permanecer na sua própria terra, trabalhando com a sua família, porque é aquele laço que nos une aos nossos ancestrais. Nossos ancestrais antigamente sempre trabalhavam em grupo, trabalhavam sempre em mutirões, um para o outro. E não precisava vender a sua força de trabalho. Eles tinham a sua força de trabalho em grupo. É por isso que a gente está lutando. Para que a nossa juventude consiga ter esse laço, conseguir a preservação dessa força de trabalho. Não vender o seu dia de trabalho barato.⁴⁰

A grande questão que se impõe, portanto, é como fazer o projeto da educação quilombola se tornar viável diante da perspectiva de quem desafia cotidianamente a condição de invisibilidade, dos que lutam e se atrevem, a partir de suas próprias humanidades, se opondo à colonialidade do saber e do poder, que insiste em lhes subtrair não apenas a herança cultural, mas também a sustentabilidade e a dignidade de ser humano.

Foi o aguçado senso de humanidade, que os quilombolas nunca abandonaram, que fez com que a resistência, a revolta, a consciência e o anseio de liberdade fluíssem como sangue nas veias, levando à formação de quilombos, que se estabeleceram como verdadeiras oposições ao sistema opressor e ao capitalismo predatório, surgido junto com a modernidade civilizatória como uma força insaciável.

Como espaços de resistência, os quilombos se adaptaram, reinventaram-se e se reconfiguraram além de seus limites físicos, criando novas cartografias rurais e urbanas

³⁹. Entrevista concedida por Leandro. Entrevistador: Prof. Walter Nunes. Quilombo São Cristóvão, novembro de 2019. Acompanhei a entrevista junto com o professor Walter, meu orientador

⁴⁰ Idem.

no Brasil. A noção de quilombo como um espaço de resistência permeia os movimentos, coletivos e os corpos negros que buscam, na prática do aquilombamento contemporâneo, maneiras de trazer à tona memórias insurgentes que inspirem a luta contra o racismo, o patriarcado e a exploração capitalista.

Os conhecimentos tradicionais, as tecnologias, os cuidados com a saúde e as práticas de resistência que fazem parte da cultura afro-brasileira conseguiram perdurar, principalmente, devido aos quilombos, além dos terreiros, irmandades e outros espaços de resistência. Nesse contexto, em seu trabalho sobre as cosmopercepções sobre o ser quilombola, Beatriz Oliveira (2022) entende que as mulheres desempenham um papel fundamental como suas principais protetoras, guardiãs. Compreender esse sistema de resistência, intercâmbio, transmissão e luta pode ser extremamente valioso para a formação de uma sociedade mais livre e justa e deve fazer parte dos conteúdos selecionados para as escolas quilombolas.

Oliveira (2022) mostra que cosmopercepções oriundas da África, da diáspora e das comunidades indígenas nos oferecem um caminho para reconectar com nossa memória e ancestralidade, utilizando-as como guias para criar um mundo onde a vida prevaleça sobre o lucro. Essas visões de vida contestam a ideia de progresso vinculada ao desenvolvimento, além de desafiar a visão da natureza como um recurso explotável e infinito, destinado a enriquecer um pequeno grupo em detrimento de muitos que sofrem com a opressão.

Ao cultivar um estilo de vida que contraria a noção de progresso e de domínio do homem sobre a natureza, as comunidades quilombolas acabam se tornando uma afronta ao *establishment* moderno, bem como elucida Bispo dos Santos:

Os quilombos são perseguidos exatamente porque oferecem uma possibilidade de viver diferente (...) São os povos que têm uma cosmologia. Que povos são esses? São povos que continuam comendo dos frutos das árvores. São povos que não obedeceram à orientação do deus eurocristão (...). São povos que não precisam comer com a fadiga do suor, porque a natureza já oferta a comida. (Dos Santos, 2018, p. 49).

Olindina Nascimento (218b) recorda que as comunidades quilombolas possuem uma origem rural e são herdeiras de “um território em formação” que

deve lutar uma educação onde o direito ao conhecimento, a valorização e respeito à sua descendência africana, sua cultura e história os tornem cidadãos, cidadãs que os libertem do processo alienante historicamente implantado pelas elites brasileiras, que definiram a função do negro, enquanto mão-de-obra barata que só deverá ter acesso a uma formação limitada que não o leve a galgar espaços relacionais dos quais fora para esse povo definidos (Nascimento, 2018b, p. 435).

O futuro projetado pela lógica capitalista, que surge de maneira violenta e predatória, desconsidera os ensinamentos dessas cosmovisões, mesmo quando se apropria delas de forma comercial. Assim, iniciativas como a agroecologia e a preservação de florestas, biomas, clima, natureza e terra apenas ganham significado quando estão ligadas à luta por dignidade e pelo bem viver das comunidades que habitam florestas, quilombos, margens de rios e cerrados, ou seja, os povos e comunidades tradicionais. A valorização da cultura afro-brasileira, de religiões de raízes africanas, e das práticas de cura de povos indígenas e quilombolas só faz sentido quando envolve aqueles que guardam esses saberes e histórias.

Nesse sentido, a fala de Benedita Cassiano reforça que grande parte do trabalho desenvolvido na EMEF Linhares foi fruto do esforço das professoras da comunidade, sem o apoio efetivo e direto da Secretaria de educação do município. Ela conta que a prefeitura chegou a financiar cursos e indicar livros, mas que todos tinham mais caráter superficial ou um interesse de escoamento comercial, favorecendo autores que anseiam lucrar com um certo modismo sobre os temas quilombolas, sem atender as reais necessidades locais.

Na prática não tem [ainda] livro com a nossa realidade, a história dizendo: o negro foi isso, negro foi aquilo. Tem livro dos encontros, de outros autores que abraçaram a causa também pra ganhar dinheiro, que trouxeram muito livro pra comunidade, mas [livro]que tem a história da comunidade, dentro do currículo, não tem ainda.⁴¹

A fala de Benedita só reforça a iniciativa e proatividade das demais professoras da escola da Linharinho que foi a capacidade constante e progressiva de adaptação dos

⁴¹ Entrevista concedida por Benedita Cassiano. Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 03 de dezembro de 2021.

conteúdos sem o auxílio de um material pedagógico direcionado para a realidade da comunidade.

Foi com esse espírito de proatividade e senso de comunidade que as professoras da EMEF Linhares conseguiram manter as atividades escolares remotas durante a pandemia, enfrentando inúmeros desafios logísticos, de mobilidade e tecnológicos

A professora Geanis destacou que

para nós do campo foi difícil sem acesso à internet. A gente teve que rebolar para passar as atividades pros alunos, foi muito difícil. Então nós professores tínhamos que ir até eles né para entregar as atividades, No início a prefeitura disponibilizava um transporte. Algumas vezes a gente teve que ir por conta própria.⁴²

Os impactos da pandemia no cotidiano escolar da educação quilombola nos territórios do Espírito Santo foram analisados por uma pesquisa coordenada por Olindina Nascimento e Maria Cecília Fantinato. A análise destacou a incapacidade do Estado de instrumentalizar os docentes que já precisam enfrentar os desafios de lecionar remotamente em áreas que possuem acesso limitado à internet.

A pesquisa nos apresentou que, alguns profissionais demonstraram habilidade com a máquina e acesso à internet, enquanto outros não têm a menor habilidade com as novas tecnologias, e se mostraram alheios as informações, seja nos monitores em casa ou em alguma orientação disponibilizada para os mesmos por meio de instrutores técnicos para atualizá-los. As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas (Nascimento; Fantinato, 2021, p. 98).

Um dado fundamental em relação a EMEF Linhares é que, apesar de ser considerada uma escola quilombola, o processo seletivo para professores é geral e qualquer pessoa pode se candidatar. Não há prioridade explícita para quem reside na comunidade, conforme me foi confirmado pessoalmente pela Secretaria de Educação e pode ser constatado no edital nº 001/2019, publicado pela Prefeitura Municipal de

⁴² Entrevista concedida por Geanis dos Santos. Entrevistadora: Angela Peizini. Quilombo Linharinho, 02 de dezembro de 2021.

Linhares⁴³. Tal dado revela a fragilidade do sistema educacional, que não considera a vivência quilombola como um fator pedagógico relevante para a prática da docência no território do Linharinho. Apesar do referido edital incluir no rol dos conhecimentos específicos as leis 10.639/03 e 11.645/08, o documento não faz qualquer menção à educação quilombola.

A despeito da Resolução nº 08/2012, art. 59, considerar a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma responsabilidade do Estado, “tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal”, e a EEQ estar prevista no Plano Municipal de Educação de Conceição da Barra (Lei nº 2716/2015) e no Currículo do Espírito Santo para Educação Infantil de 2018 - o qual menciona a necessidade de se construir projetos pedagógicos com o “envolvimento e participação da comunidade de modo a valorizar em sua contextualização curricular os saberes e as práticas gerados e vividos em seus territórios”⁴⁴ -, os relatos das docentes entrevistadas dão conta de que essas normativas não estão sendo aplicadas de forma efetiva na escola do Linharinho e que as buscas por cursos de formação complementar foram, em sua grande maioria, fruto de iniciativas pessoais.

No meu caso, a experiência foi bastante semelhante. Apesar de ser professora municipal desde 2002, somente em 2022, por iniciativa própria, ingressei na formação para educadores *Escola de Elisas: desconstruindo barreiras e construindo futuros possíveis e inclusivos no agora*, promovido pela ONG Instituto das Pretas⁴⁵. Durante seis meses pude ter contato com temas como políticas afirmativas/de inclusão, letramento racial e educação/gestão antirracista.

Nesse meio tempo, passei por um processo de descobertas que me fizeram enxergar com maior transparência as tensões étnico-raciais da sociedade em que vivemos e buscar soluções para trabalhá-las em sala de aula. Como professora da educação infantil enfrentei situações bizarras de crianças sendo excluídas pela turma por terem o cabelo

⁴³ Cf. Edital nº 001/2019 disponível em: https://linhares.es.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/EDITAL-001-2019-CONCURSO-PML_20191219.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.

⁴⁴ Cf. documento disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/04/Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

⁴⁵ Nivea e Instituto Das Pretas criam Escola de Elisas, projeto para fortalecer letramento racial. Disponível em: <https://cosmeticinnovation.com.br/nivea-e-instituto-das-pretas-criam-escola-de-elisas-projeto-para-fortalecer-letramento-racial/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

crespo, por exemplo. Cheguei a solicitar à direção da escola que fossemos à prefeitura reivindicar materiais e cursos de formação complementares que nos auxiliassem.

Me perguntava todos os dias: como lidar com crianças de 5 anos manifestando comportamentos racistas? Dentre as muitas soluções adaptadas resolvi levar para a sala de aula imagens de pessoas negras famosas que de destacavam em suas profissões: Glória Maria, Nelson Mandela, Milton Santos, etc. Falava sobre suas trajetórias de sucesso sem ressaltar que eram pessoas negras. Um dia levei a minha própria foto de cabelo solto. Sempre tive o hábito de prender os cabelos desde a infância, exatamente por sofrer *bullying* durante toda a vida. Não entendia aquilo como racismo e meus familiares nunca questionaram esse hábito. Ao verem a minha foto os alunos me elogiaram, como é comum na relação de crianças pequenas com as professoras. Foi aí que perguntei: “Meu cabelo cacheado não parece com o da coleguinha? E se vocês não quisessem brincar comigo só por causa do meu cabelo? Eu ficaria muito triste e magoada como ela!”. No dia seguinte passei a ir trabalhar de cabelo solto e os episódios de preconceito se escassearam. Foi um processo de mão dupla. Descolonizei meu penteado!

Após essa tomada de consciência, percebi os inúmeros episódios de racismo que sofri durante a vida. Relato apenas dois aqui, porque são pertinentes ao tema desenvolvido e ocorreram em situações que envolviam o ambiente escolar. O primeiro foi quando passei no concurso da Secretaria Municipal de Educação e fui convidada por uma professora branca para ir até a sua casa. Chegando lá, ela me apresentou para outra pessoa dizendo: “essa é a Angela, minha colega que também passou no concurso”. Aí a pessoa respondeu: “ah que legal, você passou para servente?”. Na hora não me ofendi e respondi que também era professora, para o espanto da moça. Somente fui entender esse episódio como racismo ao ingressar no mestrado. O segundo foi quando estava me preparando para fazer a minha primeira visita de campo no quilombo e uma colega de trabalho me fez perguntas esdrúxulas como: “Eles vivem em casas? Você não está com medo? Não teme que eles te coloquem em um caldeirão?”. Independentemente de serem fruto da ignorância ou de brincadeiras inconvenientes, todas essas falas são resultado do racismo estrutural, o mesmo que a educação e a vivência quilombola insiste e persiste em combater.

Figura 11- Almoçando com a comunidade na festa de Santa Bárbara. Atrás se pode ver a plantação de eucalipto que hoje cerca toda a área do quilombo, trazendo um impacto ambiental e social negativo para a comunidade (Dez. 2021)



Fonte: Fotografia de Maria Aparecida da Silva. Acervo Pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é sempre um ato político, nunca neutro. Ao longo desse trabalho quisemos mostrar que os quilombos contemporâneos representam, de modo emblemático, espaços de resistência e de luta no Brasil, onde ocorre o embate por território, cultura e direitos sociais que se intensifica frente ao cenário político atual. Longe de serem um remanescente passivo da história, os quilombos são territórios ativos na busca por autonomia e preservação de identidades, no quais as comunidades reafirmam, diariamente, seu direito à existência, à terra e à cultura. Em um contexto político conservador, marcado pelo fortalecimento de pautas conservadoras, senão reacionárias mesmo, e pela influência ou interferência crescente de setores ligados ao grande agronegócio, as comunidades quilombolas enfrentam desafios que ameaçam diretamente seu direito à terra, sua autonomia cultural e a preservação de suas práticas ancestrais.

A historiografia brasileira clássica, infelizmente, ainda apresenta o negro como sujeito passivo da história e perpetua um imaginário que se reproduz a partir dessa perspectiva. Apesar dos claros avanços trazidos pela Lei nº 10.639/2003 - que incluiu nos currículos oficiais da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena - ainda predominam, especialmente na educação básica, conteúdos relacionados a condição do negro escravizado, sem fazer alusões à autonomia e resistência do povo negro e à contribuição da cultura afro-brasileira em sua inteireza.

Em paralelo a isso, o reconhecimento jurídico dos quilombos como territórios tradicionais, embora presente na legislação brasileira, na sua implementação enfrenta inúmeras resistências e entraves legais. A burocracia, somada à forte influência política dos setores econômicos do agronegócio contrários à demarcação, têm inviabilizado a garantia efetiva desses direitos. Tal situação representa um dos aspectos mais críticos da luta quilombola contemporânea, pois deixa essas comunidades em situação de vulnerabilidade, suscetíveis a invasões, expropriações e violência. O ataque aos direitos quilombolas configura-se, assim, como um elemento de um projeto maior de homogeneização e centralização de recursos, em que as comunidades que representam formas alternativas de ocupação e uso do território se tornam alvo de políticas de silenciamento e exclusão.

Neste cenário, as comunidades quilombolas emergem como protagonistas de uma resistência que transcende a luta territorial e ganha contornos de um projeto de vida coletivo, que desafia os valores individualistas e a lógica neoliberal que permeiam a política atual. Ao reivindicar seu direito de existência e de autonomia, os quilombos afirmam um modo de vida comunitário, pautado pela valorização do bem comum, da sustentabilidade e do respeito às práticas ancestrais. Esse enfrentamento diário, que ocorre tanto no espaço físico quanto nas esferas políticas e jurídicas, transforma os quilombos em espaços de resistência cultural e política, cuja importância se reafirma diante das adversidades impostas pelo conservadorismo político e pelo modelo desenvolvimentista.

Há, sem dúvida, um avanço significativo na legislação brasileira sobre educação quilombola e relações etnicorraciais. Nas últimas décadas, surgiram leis e diretrizes que promovem o respeito e a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas, destacando a importância do combate ao racismo e da inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

No entanto, apesar desse avanço nas políticas educacionais, o Brasil ainda permanece um país epistemologicamente colonizado. Essa colonização se manifesta na predominância de uma perspectiva eurocêntrica nos sistemas educacionais e nas práticas pedagógicas, que muitas vezes ignoram ou subvalorizam os saberes e experiências dos povos originários e das comunidades tradicionais, como os quilombolas. Isso ficou claro nas respostas dadas pelas entrevistas. Esse contexto evidencia que, embora tenhamos avançado em termos legais, ainda há uma longa jornada para construir um espaço educativo verdadeiramente decolonial e inclusivo, que passa necessariamente pela lógica da virada epistemológica.

Na nossa avaliação, baseada nos dados da pesquisa, na observação do funcionamento da EMEF Linhares e em diálogos com os vários autores aqui convocados, as políticas educacionais brasileiras e, em especial, as políticas de currículo, têm como pressuposto o modelo de educação fundado no Iluminismo, com forte base cartesiana. Trata-se de um modelo que coloca a razão capitalista como a única verdade a guiar o mundo e nega possibilidades de outras construções da vida e do conhecimento. Esse modelo de educação é contrário aos ideais comunitários das filosofias africanas,

justamente porque apregoa o individualismo como modo de vida, incompatível com a identidade quilombola.

Por meio da atuação corajosa e pioneira de docentes como a quilombola Benedita Cassiano, que praticamente não recebeu incentivos ou apoio da secretaria municipal de educação trabalhar cultura e identidade locais, a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Linhares, sempre foi considerada um espaço de resistência. Com as novas legislações e diretrizes aprovadas ao longo das últimas duas décadas, a tradição negra e quilombola passou a ser oficialmente reconhecida e valorizada no ambiente escolar. Conteúdos sobre as histórias das contribuições africanas à formação da sociedade brasileira começaram a ser incluídos formalmente, proporcionando aos alunos uma visão mais ampla e diversa.

Contudo, esse processo não ocorre sem contradições e desafios. As professoras, que atuam como mediadores dessa nova abordagem, enfrentam dificuldades devido à falta de formação específica para lidar com os temas de africanidade, quilombos e etnicidade. Apesar da regulamentação da educação quilombola em nível municipal, não houve a construção de um currículo voltado para a realidade local e nem a construção de materiais didáticos adequados.

Embora existam diretrizes que recomendam a inclusão de conteúdos quilombolas, as políticas curriculares ainda priorizam temas e autores canônicos, negligenciando visões e contribuições de perspectivas críticas. Assim, enquanto as legislações representam um avanço teórico, a prática permanece aquém de um verdadeiro reconhecimento e valorização das culturas quilombolas, muitas vezes concebidas como um simples adendo alegórico ao currículo, e não um eixo central do ensino.

Na atualidade em que se tem em curso uma política de educação antirracista no Brasil, existe um movimento permeado por contradições no cotidiano escolar, haja vista que as hesitações e tentações contrárias também afeta em muitos aspectos tanto as ações coletivas da escola quanto as individuais dos professores que ainda não possuem bases epistemológicas sobre educar para as relações étnico-raciais suficientemente construídas (Da Costa, 2013, p. 22-23).

A própria noção tradicional de currículo, como ele ainda se apresenta hoje, não parece fazer muito sentido para a realidade dos que tentam implantar uma educação baseada em valores genuinamente quilombolas. No caso da EMEF Linhares, os relatos

colhidos revelam que o trabalho realizado pelas professoras locais, todas nascidas e educadas no seio da comunidade, destaca-se como um autêntico ato de resistência e a capacidade de adaptação às novas concepções e práticas educacionais. Sem maiores recursos ou apoio efetivo da prefeitura, as professoras conseguem priorizar os temas e trabalhar conteúdos a partir de uma visão sistêmica que parte do micro para o macrocosmo. A vivência regional é o ponto de partida para explicar e debater a realidade global. As relações de afeto e pertencimento das docentes com o território, construída por meio da contribuição consciente e atuante dos representantes mais velhos da comunidade como Dona Miúda, foram fundamentais para que as professoras entrevistadas decidissem permanecer no quilombo e realizar um trabalho de preservação e exaltação da memória quilombola.

Graças a força e determinação de mulheres como Benedita, Geanis e Genilda, que mantiveram a EMEF Linhares em funcionamento e sempre direcionaram os conteúdos e o plano pedagógico da escola para valorizar a tradição ancestral do quilombo do Linharinho, que a escola se destaca e permanece como um centro de referência para a comunidade, preservando os saberes e a cultura quilombola como fator de resistência e identidade coletiva.

O trabalho dedicado dessas mulheres segue dando frutos diretos e indiretos. Cabe destacar que no último dia 11 de julho de 2024 o Incra publicou, no Diário Oficial da União, a Portaria nº 558⁴⁶, reconhecendo 259 famílias da comunidade quilombola Linharinho, para fins de acesso às políticas do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA). A partir do documento, o Incra passa também a considerá-las unidades agrícolas familiares pertencentes ao território quilombola do Linharinho, o que significa que elas poderão ter os mesmos direitos dos beneficiários da política de reforma agrária, como o acesso a créditos, entre outras ações.

Das cerca de 100 comunidades quilombolas existentes no estado, apenas metade são certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP)⁴⁷ e 22 processos de regularização

⁴⁶ Cf. o texto da portaria disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-558-de-8-de-julho-de-2024-571462296>. Acesso em: 10 out. 2024.

⁴⁷ Lembrando que o processo de certificação é um reconhecimento oficial do Estado brasileiro, assegurado pelo Decreto nº 4.887/2003, que garante a preservação da identidade, da cultura e dos direitos territoriais da comunidade e consiste no primeiro passo para a regularização fundiária das terras quilombolas. Ela também permite o acesso a políticas públicas e incentivos que visam a preservação da cultura e a melhoria da qualidade de vida da comunidade certificada.

fundiária de territórios quilombolas tramitam no Incra/ES, em sua maioria localizados nos municípios de São Mateus e Conceição da Barra. Até o presente momento, o processo da comunidade Linharinho é o mais adiantado no sentido de alcançar o objetivo da titulação de seu território. E a contribuição da EMEF Linhares tem sido fundamental em todas essas conquistas, por ser um espaço de educação crítica, que transcende a escola, e se configura como um local de preservação da memória e de resistência comunitária do Linharinho.

Entretanto, a despeito da experiência positiva do Linharinho e dos avanços legais, ainda há uma longa jornada para construir um espaço educativo verdadeiramente decolonial e inclusivo, que passe necessariamente pela lógica da virada epistemológica sistematize o conhecimento já produzido na perspectiva das comunidades negras e produza outros que possam transformar as relações sociais dentro e fora das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, RL de S; SERRA, Elizabeth de Oliveira; MIRANDA, Osmilde Augusto. O que eu falo, o que eu faço, o que eu sou: colonialidade do saber, do poder e do ser como perspectiva analítica das questões étnico-raciais no Brasil. *Anais da VIII Jornada Internacional de Políticas públicas*. São Luís, UFMA, 2017.

ALMEIDA, Alfredo et al. Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil. Fascículo 8: Quilombolas de Linharinho, Espírito Santo. Brasília-DF, janeiro 2007.

ALMEIDA, Marco Antonio; SANCHEZ, Livia. Implementação da Lei 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, v. 28, p. 55-80, 2017.

ANDRADE, Lúcia; TRECCANE, Girolamo. Terras de Quilombos. In: LARANJEIRA, Raimundo (Org.). *Direito agrário brasileiro hoje*. São Paulo: Editora LTR, 2000.

ARAUJO, Noelia; ANDRADE, Patrícia; REGINALDO, Sidineide; CASSIANO, Genilda. Modos de ser e sentir: entrelaçando narrativas das crianças e professoras quilombolas. *Argumentos Pró-Educação*, v. 5, 29 abr. 2020.

ARAÚJO, S. S. A. A luta quilombola por reconhecimento: uma análise do processo de titulação de territórios quilombolas. *Revista Jurídica*, v. 9, n. 2, p. 11-30, 2018.

ATTY, Thais de Oliveira Queiroz et al. Alfabetização e letramento, princípios e processos: educação infantil. *Dissertação (mestrado em Educação)*, UERJ, 2021.

BATISTA, L. S.; AMORIM, K. S. A pedagogia quilombola: desafios e perspectivas no processo de construção do conhecimento. *Revista de Educação do Vale do São Francisco*, v. 10, n. 20, p. 8-24, 2021.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental (1928). In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 2. ed., Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v.31 (1), 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odonto*. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <http://revodontobvsalud.org>. Acesso em janeiro de 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Comunidade Tradicional. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/a%20comunidade%20trad160.pdf>. Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras. Acesso em de agosto de 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: Brandão, Carlos Rodrigues. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Território, Cultura e Conflitos Socioambientais no Brasil. *Territorium*, v. 26, n. 1, p. 115-133, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Nº 10.639/2003. Altera a Lei no 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. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em janeiro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Nº 10.639/2003. Altera a Lei no 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. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Casa Civil. Decreto Nº 4887/2003. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.html. Acesso em outubro de 2021.

BRASIL. Casa Civil. Decreto Nº 4887/2003. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.html. Acesso em outubro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (MEC). Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (MEC). Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de novembro de 2012, Seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (MEC). Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (MEC). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.887 de 20 de novembro de 2003b. 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, 21 de novembro de 2003.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003a. Altera a Lei nº 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, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008.

CARMO, Aline Cristina Oliveira do. Quilombo como um conceito em movimento ou quilombismo e ubuntu. Problemata: Revista Internacional de Filosofia, v. 11, n. 2, p. 41-56, 2020.

CARNEIRO, Edson. O Quilombo dos Palmares. São Paulo: Brasiliiana, 1958.

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

CARVALHO, D. A. Territórios Quilombolas e suas dimensões territoriais. Geografia, v. 43, n. 2, p. 127-139, 2018.

CARVALHO, José Murilo. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1980

CÉSAIRE, Aimé. Discurso contra o colonialismo. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHALHOUB, S. Quilombos do Brasil: História, Memória e Direitos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COSTA, Renata Beatriz Rodrigues da. Um nome a zelar: histórias de um quilombola do norte do Espírito Santo. Dissertação (mestrado) em Ciências Sociais. Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10925>. Acesso em: 12 jul. 2022.

COUTO, Mia. E se Obama fosse africano?. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Um olhar sobre propostas de Educação Escolar Quilombola no Brasil a partir de referenciais curriculares estaduais. *Revista e-Curriculum*, v. 19, n. 4, p. 1722-1747, 2021.

DA COSTA, Cândida Soares. Lei Nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. *Momento-Diálogos Em Educação*, v. 22, n. 1, 2013.

DA SILVA, Sandro José. Quilombolas no Espírito Santo: identidade e territorialidade. *Dimensões*, n. 18, 2006.

DE LIMA, Ivanilton Neves. Modalidades do currículo: Currículo formal x currículo real concepções e características em sua construção. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 5, p. 229-241, 2023.

DEMO, Pedro. Metodologia da Investigação em Educação. Curitiba: IBPEX, 2005.

DIAS, Paulo. O lugar da fala conversas entre o jongo brasileiro e o ondjango angolano. In *Dossiê Canção Brasileira: Popular, Tradicional, Erudita*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 59, p. 329-368, Dez. 2014.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. Histórias dos Quilombos e Memórias dos Quilombolas no Brasil: Revisando um diálogo ausente na Lei 10.639/031. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, n.5 (11), 05–28, 2013.

DOS SANTOS, Antônio Bispo. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

DOS SANTOS, Antônio Bispo. Colonização, Quilombos, Modos e Significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

DOS SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. Piseagrama, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018.

FANON, Fanon. Los Condenados de la Tierra. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2009.

FANON, Fanon. Pele Negra, Máscaras Brancas. Salvador. Editora: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, José Guilherme. Colaboração Intercultural na Educação Superior. Conflitos e Negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v.1, pág. 10-39, jan./jun. 2014.

FERNANDES, José Guilherme. Malha de Sabres: Memória, Narrativa e História oral na produção e na transmissão do conhecimento. Projeto História, São Paulo, v. 72, pp. 284 - 308, Set.-Dez., 2021.

FERREIRA, L. R. A. Educação quilombola: um estudo sobre a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro no contexto escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. *Topoi*, 3 (5), Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Donos do lugar: A territorialidade quilombola do Sapê do Norte. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, 2009.

FERRO, Marc. (org.). *O Livro Negro do Colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FOERSTE, Erineu. Parceria na formação de professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 34, n. 3, p. 1-12, 2004.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *PerCursos*, v. 2, 2001

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Décio. *Palmares: a guerra dos escravos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREITAS, L. C. Pedagogia decolonial e educação quilombola: desafios para a prática pedagógica. Curitiba: Anais do Congresso Brasileiro de Educação, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21453/2518-1647-2017-0001>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, p. 106-115, 2014.

FURTADO, Marcella; PEDROZA, Regina; ALVES, Cândida. Cultura, Identidade e Subjetividade Quilombola: uma Leitura a partir da Psicologia Cultural. *Psicologia e Sociedade*, 26 (1), p. 106-115. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/7m7spDq5Xm6vNYFqmh89X7g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 set. 2023.

GOMES, Arilson dos Santos; BAKOS, Margaret Marchiori. Aspectos históricos da Lei 10.639/03 e a história e cultura afro-brasileira a partir de relatos dos viajantes europeus. In: *Momento*, v. 22, nº 2, p. 19-38, jul./dez. 2013.

GOMES, F. A história dos quilombos e a educação quilombola no Brasil. *Fortaleza: Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*, v. 11, n. 1, p. 47-61, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32615/2317-2954.v11n1p47-61>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Curriculum sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, M. C. Educação escolar quilombola: reflexões sobre territorialidade, identidade e sustentabilidade. In: CARNEIRO, M. L. F.; GONÇALVES, M. C. (Org.). Educação escolar quilombola: práticas pedagógicas e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GONÇALVES, R. C.; RIBEIRO, W. C. P. Territórios Quilombolas e a Biodiversidade: o caso da Comunidade de Mangal das Garças, Alcântara, Maranhão, Brasil. *Geoambiente* On-line, v. 21, n. 1, p. 19-34, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em outubro de 2019.

GORDON, L. R. *Bad faith and antiblack racism*. Amherst. NY: Humanity Books, 1999.

GROSFOGUEL, R. Descolonizar os saberes e os conhecimentos: um imperativo para a justiça epistêmica. São Paulo: Revista e-curriculum, v. 14, n. 1, p. 52-66, 2018.

GROSFOGUEL, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización de la economía-política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tábula Rasa*, Bogotá, n. 4, p. 17-48, 2006.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et all. (orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodispórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa; SILVA, Leila. *Memória de leituras e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HERNTON, Calvin. *Sex and racism in America*. A black cat book. New York: Grove Press, 1988.

HOONAERT, Eduardo. “A missa dos Quilombos chegou tarde demais?” *Tempo e Presença*, n. 173, 1982.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LARCHERT, J. M. Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo-BA. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*, Editora da Unicamp, Campinas, 2003.

LIBÓRIO, Andréia Regina Silva Cabral; FELDMANN, Marina Graziela; MARCOLINO, Maria Aparecida Custódio. A Presença da Educação Escolar Quilombola no Currículo de Formação de Professores. In: *Anais do III Congresso Africanidades e Brasilidades* (Novembro de 2020), Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

LIMA, R. S.; SANTOS, M. L. S. A educação nos quilombos: entre a luta pela terra e o fortalecimento da identidade. *Revista Intertelas*, v. 6, n. 12, p. 27-39, 2020.

LINO, M. L. Territórios quilombolas, políticas públicas e os desafios da afirmação de direitos. *Revista Raízes*, v. 40, n. 1, p. 67-84, 2021.

LITTLE, Paul E. “Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil. Por uma antropologia da territorialidade”, *Série Antropologia*, 322, 2002. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie322empdf.pdf>. Acesso em: 14. Nov. 2023.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista estudos feministas*, v. 22, p. 935-952, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Curriculum: Campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Sidnei. A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016.

MACHADO, A. B.; BARRETO, A. M. A. Desafios para a educação ambiental no Brasil: da crise do modelo à construção da interdisciplinaridade. *Ambiente & Sociedade*, v. 23, n. 2, p. 1-22, 2020.

MAGGIE, Yvonne; Rezende, Cláudia Barcellos (org.). *Raça como retórica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro decolonial. *Revista de Filosofía*, v. 11, n. 21, p. 7-23, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 71-114, 2008.

MBEMBE, Achille. *Políticas da Inimizade*. Tradução de Marta Lança. Lisboa: 2016.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 4

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. *Educar em revista*, v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de; LOZANO, Susy Rocio Contendo. Quando a diáspora africana interpela a educação: aproximações entre Brasil e Colômbia. *Educação em Revista*, v. 34, 2018a.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, Camila; SOARES, David; SOARES, Antonio Jorge. Educação escolar quilombola em debate. *Cadernos de Pesquisa*, v. 52, p. e09773, 2023.

MOURA, Clóvis. *Os Quilombos e a Rebelião Negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Editora Zumbi, 1959.

MUKUNA, Kazadi Wa. Contribuição bantu na música popular brasileira: perspectivas etnomusicológicas. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

MUNANGA, Kabengele. A pedagogia quilombola e a escola pública no Brasil: experiências, desafios e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 174, p. 85-104, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, n. 28, p. 56-63, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Redisputando a Mestiçagem no Brasil - Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

NARDOTO, Eliezer. *História de São Mateus*. São Mateus: EDAL, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância panafricanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. "O conceito de quilombo e a resistência cultural negra". Afrodiáspora, nºs. 6-7, pp. 41-49, 1985.

NASCIMENTO, Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. Estudos Afro-Asiáticos 6-7. Rio de Janeiro, CEAA/UCAM, pp. 259-265, 1982.

NASCIMENTO, Beatriz. O Quilombo do Jabaquara. Revista de Cultura Vozes nº 3, pp. 176-178, 1979.

NASCIMENTO, Beatriz. O Quilombo e a historiografia. In: Quinzena do Negro, São Paulo. (mimeo). Arquivo Nacional. Fundo Maria Beatriz Nascimento, Caixa 29, Código de Referência BR NA, RIO 2D, 1977.

NASCIMENTO, Beatriz. Quilombos: mudança social ou conservadorismo? Rio de Janeiro. (mimeo). Arquivo Nacional. Fundo Maria Beatriz Nascimento, Caixa 23, 1978.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombolas e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: possibilidade nos dias da destruição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018a.

NASCIMENTO, Olindina Serafim. Escola Popular Quilombola e Educação Política e Ambiental Sapê do Norte: Desvelando Outras Práticas Educativas Emancipatórias no Espírito Santo In: *V Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas Raciais E Étnicas e X Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras*. NEAB/UFES: Vidas Negras Importam. Vitória, EDUFES, v. 1, p. 431-436, 2018b.

NASCIMENTO, Olindina Serafim; FANTINATO, Maria Cecilia. Prática Docente Quilombola e os Impactos da Pandemia na Educação. *Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA*, v. 8, n. 1, p. 78-100, 2021.

NÓVOA, A.; FINGER, M. Pedagogia do cuidado e formação de professores: o desafio de formar profissionais para um mundo em mudança. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

NUNES, D. C. M.; SANTOS, F. M. Educação escolar quilombola: resistência, desafios e perspectivas. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 10, p. e10918, 2020.

NUNES, José Walter. Patrimônios Subterrâneos em Brasília. São Paulo: Annablume, 2005.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA. Relatório de acompanhamento das políticas de educação escolar quilombola 2021. 2021.

OLIVEIRA, Beatriz Soares da Conceição. Os pássaros têm asas porque elas lhe foram passadas por outros pássaros: sentidos e cosmopercepções sobre o ser quilombola.

Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2022.

OLIVEIRA, Eduardo. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Tese (doutorado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

PÂNDU, Pandiá. Moderno dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Fase, 1971.

PEREIRA, A. M.; SILVEIRA, R. L. O lugar dos saberes e práticas quilombolas na escola: reflexões sobre práticas pedagógicas. *Educação Por Escrito*, 11(3), 162-179, 2020.

PEREIRA, Andréa Guzzo; SILVA, Valquiria Santos; ANGELO, Vitor Amorim. Caderno Orientador para a educação das relações étnicos raciais no Espírito Santo. Vitória: Gerência de Educação do Campo Indígena e Quilombola (GECIQ) da Secretaria de Estado da Educação, 2023.

PEREIRA, João Baptista Borges. As Relações entre a Academia e a Militância Negra In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Orgs.) Brasil, um país de negros. Rio de Janeiro/Salvador: Pallas- CEAQ, 1999.

PEREIRA, M. F.; SILVEIRA, R. L. Pedagogia quilombola e interculturalidade: reflexões sobre a educação em territórios quilombolas. *Revista de Educação Pública*, v. 29, n. 70, p. 1-17, 2020.

PIMENTEL, R. S. Pedagogia decolonial: as possibilidades de uma educação transformadora. *Revista UNIABEU*, 12(32), 77-89, 2019.

PIMENTEL, V.C. Descolonizando a formação de professores: a pedagogia decolonial como perspectiva crítica de formação. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 105, p. 901-919, 2019.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. An. 1 Simp. Internacional do Adolescente Maio. 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100022&script=sci_arttext2005. Acesso em outubro de 2019.

PLOTEGHER, Hernaldo Marcos Rosário; PLOTEGHER, Beatriz Rodrigues. Ponto de Memória Jongo de Santa Bárbara: Lugar da Salvaguarda da Ancestralidade, da Memória e da Identidade Quilombola da Comunidade de Linharinho. *Anais da Semana da Pedagogia*, n. 6, 2021.

POUTIGNAT, Philippe. Teorias da Etnicidade. São Paulo: UNESP, 2011.

PRADO, L. S. S.; MACHADO, C. R. Formação de professores e educação para o bem-viver: caminhos para uma educação humanizada. *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Três Lagoas*, 1(2), 83-98, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Ediciones Desde Abajo, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura, MENESES, Maria P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RACHLEFF, Peter. “Branquidade”: seu lugar na historiografia da raça e da classe nos Estados Unidos. In: WARE, Vron. *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, (org.) 2004.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

REIS, João José; Costa, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio: histórias dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

REIS, Rodrigo. *Beatriz Nascimento: Quilombo Como Simbologia da Diáspora*. Anais do XIX Encontro Estadual de História de Santa Catarina. Florianópolis: FAED-UDESC, 2022. Disponível em: https://www.encontro2022.sc.anpuh.org/resources/anais/16/anpuh-sc-eeh2022/1663090973_ARQUIVO_e72e18611ae9f0e9b5c6cdb0045a07db.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

RIOS, E.; et al. Pedagogia decolonial, interculturalidade e educação do campo: possibilidades e limites. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, n. 1, p. 35-55, 2020.

ROCHA, Gabriela de Freitas Figueiredo. A territorialidade quilombola ressignificando o território brasileiro: uma análise interdisciplinar. *e-Cadernos CES*, n. 07, 2010.

RODRIGUES, Luiz Henrique. *Quilombolas e Jongueiros: uma etnografia nas comunidades de Linharinho e Porto Grande, Concepção da Barra (ES)*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/9527fcff-3b97-4eaf-b4c5-01c4b36a1533>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROMANO, Juliana. *Identidade Quilombola de Linharinho: Contestações e territorialidade*. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2012.

ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

ROZARIO, Ezinete Moreira do. *A Escola Quilombola do Linharinho, Concepção da Barra-ES: a Relação entre a Escola, o Currículo e a Comunidade*. Dissertação (mestrado).

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, São Mateus-ES, 2021.

RUSSO, Maria do Carmo de Oliveira. A escravidão em São Mateus/ES: Economia e Demografia (1848-1888). Tese (Doutorado em História Social), Departamento da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RUSSO, Maria do Carmo de Oliveira. Cultura política e relações de poder na região de São Mateus: o papel da Câmara Municipal (1848/1889). Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a Prática*. Penso Editora, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTANA, C. E. C. de. 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. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, A. C. O reconhecimento dos territórios quilombolas e sua relação com a educação quilombola. *Seropédica Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 6, n. 1, p. 127-143, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10014>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANTOS, Amilton Pereira dos. *Pedagogia quilombola como possibilidade de transgressão Curricular*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais do Instituto de Humanidades. Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/571252>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SANTOS, B. S. Da colonialidade a uma pedagogia do Sul. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250004, 2020.

SANTOS, Boaventura, MENESES, Maria P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Carlos Alexandre Plínio dos. As comunidades negras rurais nas ciências sociais no Brasil: de Nina Rodrigues à era dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia. *Brasília: Anuário Antropológico*, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 75–106, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6750>. Acesso em: 28 jun. 2018.

SANTOS, D. M. F.; LIMA, F. C. C. Educação para a valorização da cultura quilombola: desafios e perspectivas. In: VIEIRA, R. M. M.; BAGOLIN, I. P. (orgs.). *Educação, cultura e diversidade: diálogos contemporâneos*. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

SANTOS, G. M. et al. A pedagogia decolonial e a luta por uma educação antirracista. *Revista de Ciências Humanas*, v. 13, n. 2, p. 147-160, 2019.

SANTOS, G. S. Quilombos no Brasil: resistência, memória e patrimônio cultural. Salvador: Edufba, 2021.

SANTOS, G. V. Educação escolar quilombola: desafios e possibilidades no estado do Maranhão. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 4, n. 2, p. 11-31, 2019.

SANTOS, R. A. B. Territórios quilombolas: direitos humanos e educação. *Anais do Encontro de Geógrafos da América Latina*, 2021. Disponível em: <https://www.aigeo.org/ega2017/anais/wp-content/uploads/2021/06/14-Santos.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SEPPIR- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Programa Brasil Quilombola. Brasília-DF, 2005.

SILVA, Givânia Maria da. Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, José Bezerra. A educação formal afro-quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

SILVA, Sandro José da. Apresentar e representar: os Jongos e Caxambus capixabas. *Série Patrimônio Cultural e Extensão Universitária- IPHAN*, v. 02, fev. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leandro Queiroz; FERREIRA, Mario César. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572006000200005. Acesso em outubro de 2021.

SOARES, S. S. A educação quilombola e a falta de políticas públicas: um desafio para o direito à educação. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. IN: PEIXOTO, Léo & MENDONÇA, Daniel (org.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOUTO, T. F. A educação ambiental e a valorização dos saberes tradicionais dos povos indígenas. *Horizontes Antropológicos*, v. 26, n. 53, p. 209-226, 2020.

SOUZA, Lívia Barbosa Pacheco et al. Educação, Decolonialidade e Quilombo: Possibilidades para a Transgressão dos Currículos e das Práticas Educativas. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, p. e39735-e39735, 2022.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; MERLER, Alberto. Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil. *Visioni LatinoAmericane è la rivista del Centro Studi per l'America Latina*, Número 11, Luglio, 2014.

TAVARES, M. R. Educação e a pedagogia decolonial: por uma educação transformadora. *Revista Caminhos*, v. 10, n. 1, p. 99-110, 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TOKUNAGA, Marta; AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Desafios da educação em contexto intercultural: a inserção de imigrantes na rede Estadual de ensino em Maringá. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 4, p. 25040-25054, 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

TZVETAN, Todorov. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

VIANA, N. P. *Histórias de Quilombo: resistência e luta pela liberdade no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2007.

WEDDERBURN, Carlos Moore. O racismo através da História: da Antiguidade à Modernidade. Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2007. Disponível em: <http://www.ammampsique.org.br/baixe/O-Racismo-atraves-da-historia-Moore.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

WOODWARD, Kathryn et al. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, v. 15, p. 7-72, 2000.

ANEXOS

Entrevistas com as professoras da EMEF Linhares

1- GEANIS COSME DOS SANTOS (Professora do EJA na EMEF Linhares e Agricultora)

Meu nome é Jeane Cosme dos Santos, sou moradora aqui da comunidade quilombola Linharinho e professora. Hoje estou atuando no EJA, a turma de jovens e adultos. E assim, pra nós é muito gratificante, que vocês pesquisadores venham até nossa comunidade, conheçam a realidade e como é a vivência na comunidade, como é a escola das comunidades quilombolas, porque às vezes, muita das vezes, isso não é uma visibilidade maior, e assim, a partir do momento que vocês vem até a nós e a gente conta nossa história, as outras pessoas lá fora passam a conhecer a gente e ver que a comunidade quilombola existe, que nós negros estamos aqui buscando o nossos direito, que é ter uma escola de qualidade, é ter um ensino de qualidade pro nossos alunos, até mesmo pra nós professores. Então eu que agradeço a presença de vocês aqui na nossa comunidade e também convido pra vir mais vezes, pra tá conhecendo nosso espaço, nossa comunidade, nosso modo de ver nossa cultura... e conhecer também a nossa história de modo geral!

(Angela) – Me fala um pouquinho sobre como foi para você ser criança no quilombo, e hoje você como mãe, como que é essa experiência?

Ah, é assim, pra mim assim foi uma experiência boa, a gente teve espaço pra brincar... a maioria são todos parentes, então essa convivência é mais próxima ainda, porque um ia na casa do outro, um primo ia na casa do outro, cada um brincava, da forma presencial mesmo. Foi muito bom, minha convivência, meu período na infância aqui foram muito gratificantes, eu agradeço muito, de ter nascido e estou até hoje no quilombo e não pretendo sair, porque eu amo o lugar que eu moro, eu amo o meu modo de vida. A gente somos agricultores, trabalha na roça, além de ser professora a gente também somos agricultores, a gente trabalha na roça, então eu gosto desse contato. Hoje eu sou mãe, tenho o meu filho de um ano e cinco meses Kayan... E assim tá sendo uma experiência. Esse é o meu primeiro filho, então pra mim tá sendo tudo novo e eu tenho que tá buscando estratégia de tomar conta de criança, de trabalhar. Então pra mim é tudo novidade. Mas graças a Deus tá dando tudo certo. O importante é que ele veio com saúde e eu só tenho mesmo a agradecer.

(Angela) – E onde você estudou, quando você era criança? Foi aqui nessa escola?

Aqui nessa escola, eu estudei do 1º ao 4º ano na EMEF Linhares, que é onde hoje eu trabalho. No ensino médio, eu já fui pra cidade, pro município de Conceição da Barra, estudei um tempo na escola João Basto, depois eu fui pra Joaquim Fonseca. No ensino superior, que foi minha graduação pedagogia, eu tive que mudar pra São Mateus, que lá é que tinha faculdade, não foi uma faculdade pública, foi uma faculdade privada. Eu tive que trabalhar pra fazer minha graduação, porque era o meu sonho, era ter uma graduação, não importava a área. Eu queria ter uma graduação e eu optei pela pedagogia. Na verdade, no início eu optei por direito, eu até comecei a fazer direito, um, dois períodos, aí depois eu mudei e fiz pedagogia e estou até hoje e tô amando!

(Angela) – E como que era a escola que hoje? Hoje gente viu um cartaz “educação escolar quilombola”, quando você estudava, quando criança, era educação escolar quilombola?

Não, não era, era... era uma escola do Estado. Na verdade, o nome dela era Escola Estadual Pluridocente Linhares, não era esse nome que a gente tá vendo hoje, era pelo Estado hoje ela é pelo município.

(Angela) – E todas as crianças quilombolas, quando você era criança elas tinham acesso a escola?

Tinha, tinha acesso, todos nós, tinha acesso. Na minha época, minha turma, as crianças da minha época, nós tudo estudamo nessa escolinha que você tá vendo aí hoje, todos nós né, tinha acesso a escola. Finais de semana a gente tinha acesso poderia vim pra escola brincar, a gente fazia brincadeiras dia das crianças a gente festejava dentro da escola, então a escola é aberta pra comunidade.

(Angela) – Sim, e hoje assim, você percebe também que esse acesso ele continua!?

Continua, digamos assim, meio privado, porque hoje a escola... a comunidade só tem acesso a escola de segunda a sexta, que é o período que ela funciona pra nossos alunos estudarem e fora isso, é ou alguns eventos né, que nós professoras pedimos a secretaria pra abrir pelo menos um banheiro, a cozinha para usar. Fora isso a escola a comunidade não tem esse acerto totalmente aberto.

(Angela) – E as professoras da sua época, elas eram quilombolas também?

Algumas sim, algumas não. Igual, minha primeira professora foi Benedita Cassiano, que ela é minha prima e ela é da comunidade, então essa foi a minha primeira professora. Mas além dela, passou outras professoras aqui, que já não era quilombola, que já veio da cidade para cá.

(Angela) – E aí elas moravam aqui?

Não, só trabalhava, mas retornava para suas casas.

(Angela) – E como era o relacionamento com elas, assim, elas entendiam o que era uma comunidade quilombola?

Na época, o movimento quilombola aqui na nossa comunidade não era tão forte, então a gente não tinha esse conhecimento do que é ser quilombola, sabemos que a gente sempre foi negro e que a gente tinha que discutir a questão racial dentro da escola, aquela questão era aberta para o professor falar abertamente. Aí, a partir de 2003, que começou o processo de reconhecimento na comunidade. Então foi a partir daí que a gente teve mais conhecimento do que era nosso, de buscar o nosso direito do que é ser quilombo. Então, naquela época que eu estudava a gente não tinha não tinha esse conhecimento, discutia-se a questão negra, mas não profundamente.

(Angela) – Esse processo de discussão ele começa em 2003 a partir da Lei 10.639?

Não, ele começa em 2003, pela OITE e a Convenção 169, que foi uma rede de advogados que chegou na comunidade, juntamente com pesquisadores e começou a... a nos passar esse conhecimento né, que tava previsto na lei.

(Angela) – E além de ser professora você também disse que você trabalha na roça, você é agricultora e você realiza um trabalho familiar?

Sim, sou agricultora! E a gente trabalha na agricultura familiar, produz mandioca, pimenta né, frutas, .. além do consumo também a gente vende.

(Angela) – E quando você era criança você também realizava esse trabalho?

Sim, realizava porque a gente acompanhava a nossa mãe, eles ia pra roça, a gente também tinha que ir, pra não ficar em casa sozinho, então ia todo mundo né. Na minha família mesmo eu sou a mais nova, nós somos em quatro irmãos, três meninas e um rapaz. Aí, então todo mundo ia pra roça, então a gente também tinha que ir, não podia ficar ninguém em casa.

(Angela) – Você estudou aqui até a quarta série e depois você foi pra cidade. Como que foi essa saída da comunidade?

Ai, foi difícil, pra mim foi muito difícil, porque a gente tinha uma realidade aqui e quando chegou lá era diferente, a gente percebeu que era diferente, a gente sofreu racismo né, porque “ah é do interior, era da roça”, então a gente sofreu racismo dentro da própria escola, dentro da própria cidade. Foi um baque muito grande, tudo que a gente sonha, sonhava antigamente, sonha até hoje, é que nossas comunidades tenham uma escola, não só até o quarto, quinto período, mas que também o oitavo, até o ensino médio e até superior para nossas crianças se manterem na comunidade. Porque a gente sofre preconceito sim, quando ai para estudar fora da comunidade.

(Angela) – Hoje você acha que esse preconceito, ele aumentou, diminuiu? Essa consciência, essa resistência também da comunidade quilombola, ela contribui de alguma forma pra diminuir talvez o preconceito?

Sim, o preconceito ainda existe, não vou dizer que acabou porque não acabou, existe em qualquer área né? Hoje acho que a gente consegue se defender melhor, porque a gente hoje a gente, a gente tem conhecimento de como se defender e antigamente a gente era mais, mais tímida, acho que tinha vergonha e hoje não. Hoje a gente sabe enfrentar o preconceito né, a gente sabe que o preconceito tá aí, e que ele existe!

(Angela) – E me fala um pouquinho sobre a questão da escola, o projeto político pedagógico ele é construído aqui na comunidade ou ele é construído pela secretaria de educação?

Então, a Genilda, acho que ela vai poder falar pra vocês, explicar melhor a questão do projeto, porque como eu sou iniciante na EMEF Linhares, eu comecei esse ano, então eu não fiz parte da construção do projeto, acredito que Genilda vai poder te explicar melhor. Mas é construído pelo conhecimento que eu tenho, é construído, acredito, pela professora né, que tem mais tempo na escola, junto com a Secretaria de Educação.

(Angela) – E o quê que é pra você ser uma professora quilombola?

Ah é maravilhoso! Porque eu acho que a gente busca se conhecer melhor né? Conhecer a nossa área, nossa realidade. É porque o professor, eu falo que o professor ele tem que estar sempre pesquisando, ele não pode ser um professor passivo, ele tem que estar sempre ativo, buscando conhecimento. Então eu sou assim, eu sempre busco, eu sempre leio, pra entender melhor e até mesmo pra passar pros meus alunos. Se eu não tiver um conhecimento, um conhecimento com clareza do que eu estou falando, como é que eles vão entender o que eu estou falando? Então eu sempre busco conhecer as leis que nos favorecem, não só a que nos favorecem, também as outras, as demais, eu pesquiso muito. Pra mim é muito bom ser professora!

(Angela) - Então você sente que de alguma forma você está contribuindo com a sua comunidade?

Sim, tô contribuindo com a minha comunidade, formando cidadãos crítico né, formando meus alunos para mundo lá fora, apesar de tá com uma turma de EJA. Mas eu falo que conhecimento nunca é demais, independente da idade...

(Angela) – E o EJA foi também foi uma busca da comunidade?

Sim, foi uma busca da comunidade, a comunidade brigou juntamente com o Ministério Público e a prefeitura de Conceição da Barra, para que abrisse a turma de EJA aqui. Porque tinha demanda, tem demanda, tem aluno, a gente tem uma estrutura, não é a estrutura que a gente gostaria, mas é uma estrutura. Então a gente correu atrás e a gente trouxe o ano passado essa turma, no período da pandemia.

(Angela) E tem quantos alunos hoje?

Hoje nós estamos com 16 alunos do primeiro ao quinto período, que eles chamam de primeiro segmento. E a gente também tem uma demanda do segundo segmento, que é do sexto ano, ao nono, só que ainda não foi aberto porque eles alegam que a comunidade não tem uma estrutura

pra atender esse público e nem professores. Mas a gente sabe que a gente tem professores capacitados que podem dar aula dentro da comunidade e a gente tem uma estrutura. Se eles quiserem, eles conseguem ampliar o nosso espaço.

(Angela) – E como é a relação com a Secretaria de Educação? Eles vêm aqui, eles participam da comunidade e entendem a comunidade quilombola? Ou é algo que eles vêm aqui depositam as ideias deles e vão embora?

Digamos que sim, eles vêm quando a comunidade chama. Quando vem, eles já querem trazer a ideia deles pronta. Mas nós não aceitamos, eles que tem que levar nossas ideias, não eles trazer a deles até nós.

(Angela) – Na Secretaria tem alguém que representa os quilombolas? Alguma pedagoga, alguma professora que atua dentro da secretaria?

A gente tem a Sidineide, que é coordenadora do EJA, ela é negra e é um quilombola, mas é uma quilombola urbana, então daqui da nossa comunidade não, não temos.

(Angela) – E quais os problemas que você acha que a escola tem hoje ou educação quilombola? Quais os problemas que vocês percebem que precisa melhorar?

No meu ponto de vista o EJA, eu acho que ele precisa ter mais apoio né. Nesse pouco tempo que eu estou trabalhando no EJA, eu vejo ainda que o EJA é muito carente de material didático. DE modo geral, eu acho que é preciso apoio do governo federal, precisa de política pública pro EJA, da mesma forma que já existem para o Ensino infantil, o Médio e Superior. Eu acho que o EJA também tem que ter essas políticas que favorecem o estudante para ele ter mais condições de estudo. Ainda vejo o EJA muito carente.

(Angela) – Ainda tem alguma disciplina específica quando a gente fala educação quilombola? O é difere na educação quilombola em relação a outro tipo de educação praticada?

É porque na educação quilombola se trabalha de acordo com a realidade da comunidade, então esse é o diferencial. É um currículo que deve ser trabalhado de acordo com a vivência da comunidade. Na educação quilombola não tem currículo que já vem pronto né, o que é diferente da cidade. A cidade tem sua vivência, o campo tem a sua vivência. Então a educação quilombola tem que ser trabalhada da forma que vive o povo quilombola, o povo negro, que mora no quilombo. É por isso que a gente trabalha a lei a lei. A Le 10.639 nos favorece.

(Angela) – Então o currículo é construído pensando a realidade quilombola?

Sim, sim, o currículo ele deve ser né, ele deve ser construído a partir da vivência do povo quilombola. Mas você acha que ele é hoje construído assim ou ainda precisa avançar mais nesse sentido? Precisa avançar muito, muito. Ano passado se discutiu a questão do currículo estadual, ele foi modificado, só que até o meu conhecimento nenhum quilombola participou dessa construção do novo currículo. Então por isso que o currículo deve ser melhorado e deve ser trabalhado juntamente com a comunidade, se a comunidade não tem participação nessa formação do currículo, como que vai se trabalhar a realidade da comunidade, dentro de uma comunidade quilombola, de uma escola quilombola? Aí você tem o nome escola quilombola, educação quilombola, mas a prática não é uma educação quilombola. É por isso que os professores têm que ser quilombolas, porque os professores conhecem a realidade, e não é certo trazer professores de fora que não conhecem a realidade, para estar dentro de um espaço totalmente diferente do que ele vive.

(Angela) – E vocês tem alguma formação que pense esse vínculo pra escola ou vocês participam de formações gerais para todos os professores?

A gente participa de formações gerais. A gente tem também dentro da comissão quilombola de Sapê do Norte, uma comissão de professores e nessa comissão se discute a educação, discute

todas as demandas que a educação quilombola precisa né. O nosso objetivo é levar até a secretaria, buscar juntamente com o ministério público que só funciona dessa forma entendeu, mas muitas vezes fica a desejar! Eu acho que eles têm essa abertura né, basta eles querer, eles têm esse livre arbítrio de vir até as comunidades. Mas há um desinteresse deles para fazer essa formação pros professores quilombolas, uma formação específica somente para professores.

(Angela) – Você acha que a educação quilombola é deixada assim como “ah não é tão importante”? Existe algo nesse sentido que às vezes não é dito? Assim, a falta de formação é uma falta de diálogo, pode caminhar nesse viés?

No meu ponto de vista eu acredito que sim. “Ah é do campo, deixa lá do jeito que tá”! A gente vê pelas escolas do campo, as estruturas das escolas do campo são todas inacabadas. As estruturas são péssimas e você vai numa escola da cidade e vê a diferença né, daí você já tira.

(Angela) – É, essa estrutura física da escola, ela passa por reformas ou são vocês da comunidade que tem que pensar quando por exemplo, uma torneira quebrar, um banheiro tiver com defeito? É a comunidade que precisa consertar ou depende da boa vontade da Secretaria para fazer isso?

Da boa vontade da secretaria! Pode ver aí as condições da escola, funcionando, olha o tanto de mato com redor dela! Eles fazem manutenção quando eles querem. As professoras não são passivas, elas correm atrás. A Genilda mesmo é que vai lá falar, aí quando começa a vir as cobranças dos pais, eles mandam alguém pra fazer a limpeza. A comunidade cobra muito, é uma comunidade ativa! A comunidade está sempre presente.

(Angela) – E os temas trabalhados em sala, o quê que vocês trabalham?

É meio ambiente, território.... água né, que tá envolvido o meio ambiente. Eu busco trabalhar a realidade. Como é uma turma do EJA, eu busco sempre assim, não fugindo do currículo que a gente tem que seguir, busco fazer esse trabalho interdisciplinar. Memória, ancestralidade, tudo isso entra no plano de aula. Digamos assim, você segue um currículo que precisa ser seguido, mas você introduz elementos que são.... da vivência né, da cultura da comunidade, então é dessa forma que eu trabalho né.

(Angela) – E os alunos de hoje? Eles são aqui da redondeza, são da comunidade? Tem alunos de comunidades vizinhas?

Não. Os meus alunos do EJA são todos da comunidade. Eles trabalham durante o dia, por isso que nosso horário é a noite, noturno. Inicia às 18:50 e termina às 22:30

(Angela) E como você também trabalha o dia todo, você recebe alunos que já estão cansados, porque já trabalharam na roça, trabalho da roça não é um trabalho leve. Como que você lida com isso?

O estudo do EJA é um trabalho bem flexível, porque a gente sabe que eles já chegam cansados, que já são idosos, então faço o melhor possível pra que não canse eles mais, porque já tão cansados e que eles consigam compreender o que é passado em sala de aula. Então, é um trabalho bem flexível mesmo, pra que não possa sobrecarregar né, a gente sabe que eles já são idosos, é uma turma de 16 alunos. Mas se eu te falar que todos frequentam eu estarei mentindo, tem dias que eles não vêm, uns não vem, outros vem, entendeu? Porque é cansativo e é de segunda a sexta. **Eu tô com a faixa etária dos 44 a 80.**

(Angela) E eles são animados para aprender?

São! Vixe Maria, animadíssimos! Eles ficam até perguntando “professora que dia vai ter aula, eu tô com saudade”. Eles são bem participativos, muito mesmo!

(Angela) E de certa forma eles te conhecem desde menina né?

Sim, desde criança, então se torna mais fácil trabalhar para esse público.

(Angela) – E você já falou, por exemplo, do trabalho que é agricultura familiar né? Eu fiquei muito intrigada com essa questão do plantio de eucaliptos em volta das terras de vocês. Como que é a relação com essas pessoas, existe algum tipo de relação?

Não, a gente não tem essa relação com eles né. Esses eucaliptos aí são da empresa Aracruz Celulose, que hoje em dia é a Suzano. A gente tem fazendeiro também que tem eucalipto aqui. Então a nossa relação com eles é... não tem conversa! A gente quer o nosso território de volta, é a nossa única relação com eles, é que eles devolvam nosso território, que a gente não quer esse plantio de eucalipto no nosso na nossa comunidade, a gente quer é alimentação saudável, a gente quer plantar alimento, a gente não quer plantar eucalipto.

(Angela) Então os quilombos hoje, os territórios quilombolas eles estão ocupados por empresas. Você acha que existe uma relação de hostilização em relação aos quilombolas?

Sim existe! Na verdade a maioria, quase todos são processados pela empresa por eles alegarem que a comunidade põe fogo na madeira deles... Eles processam a gente.. tem várias, várias pessoas na comunidade processadas, por furto de madeira, mas eles não têm prova nenhuma que a comunidade faz isso. Não é só a comunidade Linharinho mas todas as comunidades quilombolas de Sapê do Norte, que tem a empresa né, essa empresa Suzano, que antes era Aracruz Celulose

(Angela) Eles processam a pessoa de forma individual?

De forma individual! Pois é, essa é a nossa realidade.

(Angela) E aí como que é o processo de defesa?

A gente tem advogado. Temos o apoio de uma rede de advogados que está sempre buscando nos defender. Graças a Deus que a gente tem... Hoje mesmo a gente tem lá na comunidade Linharinho a doutora Rosane, que é a nossa advogada. É ela que cuida dessas questões né.

(Angela) –A gente pode dizer, por exemplo, que existe uma terra que é quilombola onde vocês produzem e existe um território quilombola que é esse território que tá ocupado pelas empresas?

Isso. A terra é esse pequeno espaço que a gente vive hoje. É nesse pequeno espaço que a gente tem que plantar, que a gente tem que sobreviver. Só que a gente busca recuperar o nosso território que é o espaço maior, que antigamente era dos nossos antepassados e que hoje estão na mão das empresas.

(Angela) – E tem alunos não quilombolas na escola hoje?

Na minha turma não, todos são quilombolas. Todos.

(Angela) –Então hoje a escola funciona até o 5º ano e depois as crianças precisam sair da comunidade..

Sim, precisa sair para a cidade para o Ensino Fundamental 1, do primeiro ao quinto ano. Essa saída tem grandes desafios que eles têm que enfrentar lá fora, porque é outra vivência, é outra realidade né, ele sai de uma escola do campo onde todos são parentes, professor às vezes também são parentes né. Lá a diferença de como eles estudam é diferente. Na cidade eles vão ter que se adaptar a uma nova realidade. Então eu acho assim que o professor ele tem que trabalhar de forma que quando eles chegarem lá na escola da cidade, eles possam se adaptar da melhor forma né.

(Angela) - E você acha que os professores da cidade eles comprehendem essa experiência quilombola que os alunos têm aqui na comunidade?

Então, eu acredito que alguns sim. Hoje se pesquisa muito a questão quilombola, então muitos professores estão estudando a questão quilombola, muitos professores estão vindo para as comunidades quilombolas conhecer. Então às vezes alguns professores a gente vê que demonstram

esse interesse, que conseguem compreender esses alunos quando chegam lá. Mas para esses que não buscam esse conhecimento, pra eles e pros alunos fica mais difícil.

(Angela) E você acha que a alunos quilombolas sofrem muito racismo, saindo daqui pra essa escola?

Sofrem, sofrem sim! A gente vê vários casos dos nossos alunos, dos nossos parentes que chegam reclamando: “ah que o professor não me tratou bem” ou até mesmo os coleguinhas de turma. Sofre muito preconceito.

(Angela) – E os materiais que vocês trabalham são produzidos por vocês ou eles vêm Secretaria?

O EJA não tem material didático. Então o professor ele tem que ir adaptando, fazendo as atividades de acordo com a realidade do aluno e trabalhar dessa forma, juntamente com a coordenadora né.

(Angela) - Isso que eu ia te perguntar, se tinha alguém que acompanha vocês. E como que essa orientação? Ela é frequente, é semanal mensal?

Sim. Como eu falei para você é a Sidineide do EJA que é a coordenadora. Como a gente já conhece ela há muito tempo então a gente tem esse contato mais próximo. Pra ela também é tudo novo... é o primeiro ano dela como coordenadora do EJA, então tudo é novo para nós.

(Angela) – E na sua opinião, como que a gente pode proporcionar uma educação de qualidade para as crianças e adolescentes que vivem nas comunidades e que dependem de políticas públicas? Como você acha que essa educação pode ser melhorada e o quê que falta ainda?

Olha, e falta uma escola ampliada né, com todos os equipamentos necessários para que o professor possa trabalhar. Acho que é o primeiro passo, você ter uma estrutura adequada para que o aluno se sinta bem dentro da sala de aula, que o professor possa desenvolver um bom trabalho, já é o primeiro passo né, e construir um currículo de forma com a realidade da comunidade. Eu acho que é esse aí e aí o material vai vir de acordo com que foi discutido nesse currículo.

(Angela) – E como que foi a pandemia aqui para vocês enquanto comunidade, enquanto escola quilombola?

Um desafio. Foi e está sendo um desafio. Foi uma coisa que chegou para nós, que a gente não tinha conhecimento né, a gente não sabia como lidar, a gente não sabe na verdade como lidar.

(Angela) – Quais foram os maiores impactos assim, principalmente porque aqui é uma vila que passam muitos turistas né? A escola ficou fechada por muito tempo?

Graças a Deus em 2019 a gente não teve nenhum caso de Covid na nossa comunidade. Foi logo assim no início né, a gente não teve nenhum caso, porque a gente também não abriu a comunidade pra ninguém. Depois a gente não recebia ninguém enquanto a gente não fosse vacinado. No momento em que todos da comunidade fomos vacinados a gente abriu mais espaço para que outras pessoas virem. A escola ficou fechada. O município fechou todas as escolas porque teve muitos casos na cidade. A gente teve aula, mas era remoto... só no finalzinho do ano que a escola abriu novamente

(Angela) - E como foi essa questão do ensino remoto considerando o acesso e a qualidade da internet?

Olha, para nós do campo foi difícil sem acesso à internet. A gente teve que rebolar pra passar as atividades pros alunos, foi muito difícil. Então nós professores tínhamos que ir até eles né para entregar as atividades. No início a prefeitura disponibilizava um transporte. Algumas vezes a gente teve que ir por conta própria.

(Angela) – E você acha que o ensino ficou prejudicado?

Vixe, bastante! É diferente um aluno que sempre teve professor presente pra tirar dúvidas. Muitas vezes o professor passava atividade e o aluno recebia em casa mas o pai e a mãe eram analfabetos entendeu?! Isso prejudicavam o trabalho.

(Angela) – A pandemia teve esse lado também de afetar o nosso emocional...

Ah os desafios foram grandes, a gente acostumada a estar ali juntinho, o aperto de mão... e tudo isso foi cortado ... mexeu muito com o psicológico né. Você ficou sendo prisioneiro dentro de casa.

(Angela) – E quando a gente pensa no futuro por exemplo, você tem um filho pequeno hoje né, o que você pensa no futuro da educação escolar quilombola?

Ah eu quero que meu filho tenha um estudo de qualidade né... nós que estamos hoje estamos na nossa comunidade, que a gente consiga buscar e garantir esse direito para essas novas gerações para que eles tenham um ensino, educação, melhor do que a nossa.

(Angela) – E você se sente feliz sendo professora no quilombo? Você já sentiu algum tipo de desânimo?

Me sinto, muito feliz! Mas já senti, umas vezes até sinto, quando vejo que as coisas que a gente quer, aquela melhoria pra vida da gente e para os alunos não chega, gente é impedido, por não ter uma estrutura melhor né...

(Angela) E o que que te faz seguir em frente?

Acho que são os próprios alunos que me fazem seguir em frente né, porque quando a gente chega em sala de aula que vê aquela... o rostinho de cada um, vê aquela alegria deles, ah tudo isso fica para trás, acho que os próprios alunos me incentivam a continuar. E assim, me formei para ser professora então eu tenho que lutar né, para que a gente no futuro né, nossos alunos, nosso povo, a gente tenha um ensino de qualidade.

(Angela) – O salário de vocês é diferenciado por estarem numa escola do campo, por estar numa escola quilombola ou não?

Não, a gente ganha igual aos professores que trabalham no centro.

(Angela) Tem um plano de carreira ou, por exemplo, se você for para o mestrado, para um doutorado, você consegue ter um plano de carreira ou também não?

Sim, sim. Quem tem mestrado sempre ganha um pouco mais do que aqui no município. Eu tenho licenciatura, tenho graduação, pós-graduação e eles não pagam. Só pagam mesmo a licenciatura

(Angela) E por que que não paga?

Não sei te informar. Em outros municípios pagam,

(Angela) Você algum outro auxílio, alguma coisa assim como, por exemplo, ticket?

Sim, o ticket alimentação, que antes era o ticket mesmo né, hoje já cai o dinheiro.

(Angela) – E vocês tem alguma ajuda na escola no sentido da faxina da merenda escolar?

Temos, temos uma servente. A merenda ela já vem pronta, já vem da cozinha industrial. Eles trazem todos os dias. Então a servente, ela não tem esse trabalho de fazer. Antigamente era assim, a servente tinha que fazer a merenda, hoje não, essa merenda já vem pronta e o papel da servente é só distribuir e fazer a limpeza.

(Angela) - E essa merenda vindo pronta, o quê que você acha disso?

Olha, eu sou suspeita em falar, porque eu não me alimento dessa merenda, os alunos reclamam. É porque eu fiquei pensando, eles acordam muito cedo né, então assim, essa merenda sustenta eles porque eles mandam comida, é arroz, feijão, salada. Então, a turma de manhã, eu acredito que eles têm um café. Nós do EJA não, só temos a merenda pela questão do horário, então só tem mesmo a janta. Os alunos reclamam bastante.) Isso é em todas as escolas do município. Eles recebem a merenda pronta. Eu acho que a única escola que não recebe a merenda pronta é uma escola lá pro lado da Meleira, que é do outro lado do rio.

(Angela) – E pra gente finalizar, eu queria que você me falasse um pouquinho das suas várias identidades: você é mãe, você é mulher, você é professora, você é membro de uma comunidade. E quais são seus sonhos pessoais, seus sonhos profissionais, seus sonhos para a comunidade?

Ah, meu sonho primeiro lugar é ver meu filho criado né, meu sonho é ver minha comunidade ter o território de volta, ter espaço de sobrevivência; meu sonho profissional é crescer na minha área, fazer uma outra graduação. Eu estou na UFES também fazendo Educação do Campo e quero crescer muito na área da educação. Quero fazer mestrado, doutorado, e não parar. Quero continuar, crescer profissionalmente, ganhar bem (risos). Eu nunca desisto de lutar pra trazer as coisas pra minha comunidade, então quero ver minha comunidade linda, mais do que já é. Sem esses eucaliptos.

(Angela) – Eu também espero voltar aqui e não ver esses eucaliptos aqui, ver vocês ocupando esse território. Então queria te agradecer por deixar sua casa e vir aqui falar com a gente, obrigada!

Eu que agradeço a presença de vocês. A comunidade está de porta aberta pra receber vocês quando vocês quiserem vir. Com fé em Deus essa pandemia vai passar, e a gente vai ter mais abertura.

2- GENILDA CASSIANO (Professora da EMEF Linhares)

(Angela) Então primeiro eu quero te agradecer, por participar dessa entrevista com a gente e gostaria você já começasse falando um pouquinho de você, você nasceu aqui no quilombo?

Meu nome é Genilda Cassiano, tenho 34 anos, nascida e criada no quilombo. Não nasci no hospital, nasci em casa mesmo, na propriedade onde a gente mora até hoje, meus pais. A minha mãe era Domingas da Conceição Cassiano e meu pai era Manoel Cassiano Filho, uma das grandes referências de liderança aqui do quilombo. Eu trabalho aqui na escola, já trabalhei em outras escolas. Me formei novinha. Eu trabalhei na escola do quilombo de Roda d'Agua, que vai pela estrada de chão, sentido Conceição da Barra e São Mateus. Trabalhei lá com a turma de segundo ano que na época era primeira série. Eu ficava com a turma de primeira e quarta série. Na época não tinha transporte, eu ia daqui até a outra comunidade de bicicleta. Eu era eu daqui da comunidade e trabalhava junto com uma colega lá da cidade, da sede, a Luciana. Então a gente combinava de se encontrar no quilombo Urbano Negro Rogério. Daí a gente seguia de bicicleta até a comunidade Roda d'Agua. Então eu lecionei lá por dois anos. Foi 96, 97, 98. Nem concluí ano de 98 todo. Como o trajeto era perigoso eu chegava em casa muito à noite. Eu era nova e a minha mãe ficava muito preocupada né, então assim eu dei aula pouco lá né. Depois desse período, eu trabalhei em casa de família, trabalhei em padaria, trabalhei em pousada, restaurante, fiz várias atividades no município. Também saí um tempo do quilombo, mas nunca perdi o vínculo. Morei três anos no Rio e cinco anos em Vitória, então lá eu tive vários trabalhos, mas não voltados para a área da educação. Mas eu nunca deixei de vir na comunidade, eu vinha todo mês porque eu tinha um acordo com as minhas patroas, então eu fui no intuito voltar todo mês para casa da minha mãe. Na época eu já tinha perdido meu pai então vinha todo mês naquela ansiedade de vir embora, até que depois a minha mãe ficou doente em 2007, eu levei ela pra Vitória, ela ficou lá em tratamento comigo 7 meses e depois quando ela... o médico liberou pra

ela vir pra casa eu falei “eu vou embora ficar com a minha mãe, que eu sou a caçula”. Nós somos em 9, agora nós somos em 8, que infelizmente um partiu né, agora no mês de outubro 1º de outubro, mas Deus sabe o que faz... Aí quando eu voltei de lá pra cá, em 2007, finalzinho de 2007 eu retornei pra atividades que eu fazia antes, retornei a dar catecismo, participar do grupo de mulheres, participar das atividades da comunidade, do território, da luta né, das ações.... Aí eu dei aula à noite num projeto. Em 95 eu me formei no magistério, que na época era contabilidade ou magistério, quando você terminava e ensino médio já ingressava em uma profissão. Na época eu escolhi o magistério e comecei a lecionar novamente na comunidade. Eu trabalhava em um programa chamado Bbeducar, que era um projeto do Banco do Brasil com a associação da comunidade e da Pro-rural, desenvolvimento dos agricultores né, da comunidade aqui do quilombo de Linharinho.

Eu trabalhei dois anos em uma formação com os professores de Brasília que estavam organizando um projeto junto com a comunidade. Não foi só a comunidade de Linharinho, na verdade foi um programa que abrangeu a Roda d'água, Angelim, Santa Clara e acho que a Angelim 2. Depois em 2008/2009 trabalhei com o projeto BBducar que era só pra jovens e adultos né, era a alfabetização na idade certa. E depois em 2010, a gente fez reuniões com a comunidade. Meu menino tava pequeno e ele saia daqui pra estudar na creche lá na Barra, então tinha que acordar muito cedo, não tinha monitor no ônibus, chegava lá a escola tava fechada. Aí a gente teve que reunir um grupo de pais da comunidade, fizemos ofício reuniões, fizemos a listagem dos alunos, na época a secretaria de educação era dona Adélia né, no mandato do Jorge Donati, o prefeito que faleceu. E aí, a gente conseguiu fundar a escola infantil. A minha irmã trabalhava de manhã com os anos iniciais e eu trabalhava à tarde com o infantil da comunidade...

(Angela) E a escola funcionava aqui nesse prédio?

Funcionava aqui, naquela salinha ali, na verdade, onde está esse material ali. A tarde juntava-se a cadeira de um lado e funcionava outro público do outro lado. Em 2014 minha irmã se aposentou. Hoje sou professora hoje inspirada nela, a Benedita Cassiano, então eu achava muito interessante o modo que ela alfabetizava falando da comunidade, do modo de vida, envolvendo a gente com os mais velhos, sobre as histórias ... todas essas coisas, aí eu achava muito interessante, aí eu falei assim “vou ser professora igual a minha irmã” (risos). Eu falo com ela isso até hoje. Em 2014 quando ela aposentou entrou uma outra professora que não era da comunidade que trabalhou um ano. Era Siléia do Quilombo de Santana. Depois no ano seguinte a coordenadora, a secretária, me ofereceu a extensão de carga horária, ela me deu a sala do fundamental e estendeu a carga horária pra educação infantil, porque educação infantil o horário é menor e o horário é diferenciado do regular, o município não paga 50 horas né, ele só paga 19 horas. Aí eu fiquei com as duas turmas, fiquei com o Infantil e com o fundamental, no ano seguinte é... formou-se uma outra professora na comunidade que foi a Vanusa. Como minha mãe era doente e fazia hemodiálise, era correria, ela sempre ficava me substituindo. Eu tava estudando também né, só tinha só magistério, aí depois eu ingressei na pedagogia pela Unopar. Depois quando eu terminei a Unopar eu ingressei na UFES pra fazer ciências humanas e sociais. E agora, atualmente eu tô fazendo o mestrado.

E aí, eu levei, apresentei ela na secretaria que tava muito puxado também pra mim, e aí a secretária aceitou, ela ficou de manhã, ela ficou a tarde com o infantil e eu de manhã, aí até teve uma época que eles colocaram todo mundo no mesmo horário, porém eu ficava aqui e ela lá dentro da biblioteca com a turma de 3, 4 e 5 anos, que os fundamental aqui era também era multisserieado, porque pegava outra modalidade né, que é de 3 anos. Aí depois pelo número de crianças que foi reduzido, fechou o infantil...

(Angela) – Então me fala um pouquinho, do que foi pra você ser uma criança no quilombo?

Ah, pra mim foi tudo de bom, que eu acho que até hoje eu sou criança né, (risos) porque assim, eu continuo fazendo as mesmas coisas que eu fazia quando eu era criança. É, eu tento passar isso

pra, pros meus filhos né, que hoje em dia tá muito difícil você educar, eu falo educar para o bem né, que eu falo assim, que a secretaria de educação deveria ter outro nome, deveria chamar alfabetização, porque a nossa formação é de alfabetização né, quando a gente tá estudando a gente não tem a matéria de educação, a gente tem alfabetização né, a gente tem inclusão, a gente tem currículo... E hoje em dia assim, o que eu observo é que as famílias elas querem que as escolas prepare os filho delas pra seguir o caminho certo, e aí fica muito difícil, você alfabetizar e educar uma criança, que é um dever um dever da família fazer isso, então assim, eu sempre passo isso pros meus filhos que eles vão pra escola pra ser alfabetizados, a educação quem tem que dar sou eu, e até nas reuniões eu falo isso né. E hoje, assim, eu vejo que muitas coisas se perderam da época que eu fui criança no território.

Como eu vivi no quilombo desde que eu nasci né, como já cheguei a sair e voltar, que todo mundo sai e volta, na comunidade tem muitos que estão fora da comunidade mas isso não quer dizer que eles não pertencem aquela comunidade, tá fora porque precisa né, então a gente vê que é, as crianças perderam muito aquele sentido... E a gente na sala de aula, a gente tem que fazer isso também, cê tem que alfabetizar e você tem que ensinar a criança a viver como criança no território, a conhecer a identidade do território, a valorizar a sua identidade né, de ter aquele sentimento de pertença e como que você vai fazer isso? Cê tem que trazer isso pra dentro da sua prática, pra dentro do currículo né, você tem que enriquecer o seu currículo, suas práticas pedagógicas que as vezes não são nem muito bem aceitas né, não tem muitas aprovações da... de alguns, por parte da secretaria de educação e então assim é complicado hoje em dia. Eu falo que hoje, no mundo de hoje tá complicado tudo, tá complicado você exerce seu papel de professora, tá complicado você conseguir fazer com que a criança aprenda a ler e a escrever, sendo que você vai se preocupar com outros princípios quando a criança chega na escola né, mas mesmo assim, ainda muitas coisas, as crianças não perderam ainda né, dentro do território né, aquela... aquele negócio do brincar coletivo, de todo mundo brincar junto né, de todo mundo se identificar que é parente, de todo mundo saber que é primo, que um tem que respeitar o outro né, o espaço do outro, o momento do outro, isso aí a gente vê que ainda não se perdeu né, a gente observa isso aí. Então assim, eu tento é, passar pra minhas crianças algumas coisas, porque nem tudo eu consigo passar, porque na verdade o que existia, não existe mais. Igual, antigamente não se tinha energia na comunidade, então a noite a gente sempre assistia uma rádio que eu sempre fico falando com as meninas, “gente será que aquele locutor morreu? Aquela rádio não existe mais tinha?”

Tinha na rádio um cara que fazia um programa e papai tinha um radinho caixa de barata, pra funcionar as que dá tapa, ficava chiando tudo mais e a gente ouvia as histórias do Burroso, mais papai em si, papai ele tinha muito cuidado com os filhos dele e ele passava muita sabedoria e ele era uma pessoa que fazia assim, a gente fazer a fogueira de noite, contava história, assava batata, é... assava aipim, a gente ficava pulando corda né, brincando de passar anel, é... de pique esconde... independente de estar reunido com outra família ou não, porque hoje em dia é assim, quando acontece um evento assim, a gente fala até evento né, que é uma coisa até rara de acontecer, é só quando marca que reúne duas ou três famílias, que vai fazer uma noite cultural, alguma coisa desse tipo

(Angela) - Diminuiu a quantidade de crianças por famílias também?

E antigamente os pais da gente fazia isso normalmente, com a própria família, com a própria criação de dentro de casa ele já fazia isso, montava fogueira e fazia tudo isso aí que eu tô falando, contava história a gente brincava várias brincadeiras, independente de você estar com outra família ou não né. Respondi? Não sei se era isso!

(Angela) - E você estudou nessa escola quando você era criança?

Nessa escola. Comecei a estudar naquela antiga escola, que fica hoje dentro da propriedade que antes era do Leovegildo, acho que o pai de Zé e hoje pertence ao senhor Vivaldo, um fazendeiro

que tem várias propriedades aqui dentro das propriedades dos moradores da comunidade, então eu estudei lá primeiro e segundo ano e depois eu vim pra aqui pra essa escola aqui.

(Angela) E a sua professora era quilombola?

Era, a professora, eu comecei com a minha irmã, minha irmã Benedita quilombola, estudei com ela primeiro e segundo ano e terceiro, no quarto ano já entrou uma outra professora que era Maria Auxiliadora, que todo mundo chamava ela de Cilinha, ela era do município de Conceição da Barra, mas tinha um terreno ali perto aqui também perto da Guaraem é Shoshola, mas apelido né, nome dele acho que é Benedito. Então ele esteve... ela dava aula aqui, e eu terminei primeiro, segundo, terceiro, estudei com ela e o quarto ano que eu estudei com essa outra professora, porque a minha irmã ficava com primeiro, segundo, terceiro, com a parte da alfabetização né, logo no início e a professora finalizava com quarto ano, mas sempre quem deu aula que foi a minha irmã.

(Angela) E todas as crianças quilombola elas tinham acesso à escola, todas frequentavam ou algumas por algum motivo não vinham?

Eu acho que sim, bom o que eu lembro os que estudavam aqui mesmo que morava longe vinham a pé, vinha a cavalo, não tinha carro, não tinha transporte, raramente bicicleta não se tinha, vinha era cavalo mesmo que o povo andava a cavalo, a gente também andava a cavalo ia pra Santana ia lá pros núcleos mais longe né, Mateus de Enéias quando tinha celebrações, eu lembro que estudavam

(Angela) Quando você era criança você trabalhava com sua família na agricultura?

É, sempre trabalhei com a minha família, porque meu pai ele sempre levou os filhos dele pro plantio, desde pequeno ele ensinou a gente a fazer tudo, a plantar, a acolher, ver qual é a lua que você tem que plantar, qual é a época que cê tem que plantar que vai ficar abaixo da terra, o que vai ficar em cima, ele sempre orientou isso pros filhos dele, e eu comecei com sete anos já desenvolvia atividades da agricultura, porque na verdade no campo não tem nem como um pai não levar um filho pra... porque se ele trabalha com agricultura familiar, tanto pra comercialização, quanto pra produção, o filho tá junto, é ronçando, é descascando mandioca e fazendo um beiju, peneirando, ralando um côco, é sempre assim.

(Angela) - E hoje além de ser professora, você também trabalha com agricultura?

Continuou exercendo a minha agricultura, trabalho nos momentos que não tô na sala de aula, que não tô fazendo trabalho de escola e nem de faculdade tô trabalhando na minha roça.

(Angela) – E como que foi pra você assim, essa saída do quilombo pra estudar, entrar pra universidade hoje você está fazendo mestrado, como que é isso?

Não, eu não saí pra estudar porque quando eu saí, eu já tinha me formado, eu já tinha dado aula até no... quando meu pai faleceu, meu pai faleceu e 95 né, então era ele que resolvia tudo né, ele que dava tudo, então a gente teve um baque muito grande, principalmente financeiramente, porque era ele que comandava tudo a gente não sabia nem o que era fazer um ITR da terra, a gente não sabia nada disso, tivemos que aprender como manter a terra regularizado certinho né, é ver negócio de sindicato que era tudo, era coisa que ele resolvia. E era ele que nos bancava, era ele que era o esteio da casa, como dizia minha mãe né, e a gente vivia da produção que ele fazia né, que ele fazia muita farinha e comercializava no município de Conceição da Barra, então quando ele morreu né, eu era única que não tinha filhos né, tanto que meu menino mais velho tem 16 anos, eu tive filho eu já tinha 30 anos, então eu... eu saí mesmo pra conhecer o mundo mesmo, pra trabalhar porque no verão... aqui na Barra só tinha serviço no verão, o pessoal que eu trabalhava era o pessoal do seu Amintas né, que tem um prédio do lado da prefeitura do município de Conceição da Barra e dos pessoal da Maria Dália, então eu trabalhava pra eles, eles gostavam

muito de mim, então tinha aquele negócio né, de quando eles iam pra cá me chamava pra ir pra casa deles, e eles tinham casa em Vitória, aí chegou a oportunidade de uma das filhas dele, que morava no Rio, que tinha uma menina de 13 anos né, e me chama pra ser baba da filha dela, fui ser baba de uma menina de 13 anos, na verdade eu era companheira da menina pra ir na rua na aula de balé, pra ir na natação, pra levar na igreja, porque eles só tinha uma filha né, que é Michele, ele só tinha a Michele, era Donizete e... a esqueci o nome dele agora... Beto, que era, não sei se era Roberto ou Gilberto, mas a gente chamava de Beto, então ele só tinha uma menina Michele, e eles trabalhava no Rio de Janeiro e a casa deles era em Niterói, Nicarai, no centro de Niterói e quando ele chegava em casa a menina ficava muito tempo sozinha, e eles não tinham a mulher que trabalhava com eles, que também era aqui do Espírito Santo, ela casou e eles não tinha ninguém de confiança pra levar, aí eles me ofereceram a proposta, e eu já conhecia ele de carnaval ai fui pra lá, fiquei três anos lá com eles, tomando conta de Michele, quando eu vim de lá ela tava com 16 anos, aí eu levava ela pra igreja, levava ela pro ballet, levava ela pra natação, tinha uma menina que arrumava a casa, eu só fazia almoço, porque eu tinha que estar andando com ela pra tudo conter lado, que eles saiam 7h00 da manhã e só retornavam 9h00 da noite e aí pra menina não ficar sozinha... E até com eles eu tenho esse vínculo até hoje, quando eles vem aí na Barra, eles manda mensagem pra mim, me liga, “vem que eu tô aqui”, aí eu vou pra lá que eles compraram uma casa, construiram uma casa aí, eles tavam pra vim embora antes da pandemia, só que aconteceu a pandemia ficou tudo parado acho que eles ainda não mudaram ainda não. E aí, o pessoal que eu fui pra Vitória também é da mesma família, a velhinha que eu tomava conta aqui no carnaval dona Maria, que dona Maria ficava aqui sozinha, eles resolveram levar a dona Maria pra lá, aí me fizeram a proposta também pra ir pra lá, aí eu já saí de um, já fui pro outro, mas tudo na mesma família, só que aqui era mais perto pra mim vim pra casa porque no Rio eles falavam, “vai de avião até Vitória, que é pertinho”, inda mais que era eles que pagavam a minha passagem pra mim vim pra casa, falei “não, vou ficar doze horas dentro do ônibus, pra não andar de avião” (risos) aí a gente saía, aí eu tinha que trazer a menina também, que os avós dela também é de Vitória, aí eu trazia a menina também no carro né, no ônibus deixava a menina em Vitória lá em Goiabeiras, a vó pegava e eu seguia rumo pra Barra, aí toda vez era assim, aí em Vitória também continuei com a mesma família, depois que mamãe adoeceu conversei com eles, vim embora e a gente tem esse vínculo até hoje, eu com eles, quando eles tão ali me liga, que eles continuam com a casa no mesmo lugar né, casa de verão eles vem aí sempre... eu não vou pra trabalhar, vou só pra ver eles de novo né, conversar e tudo mais.

(Angela) – E o que significa para você hoje ser uma professora quilombola?

Então, é assim, é como eu falei, desde pequeno eu já tinha aquele dom, que antigamente as escolas é... não eram quilombolas né, eram escolas rurais né, poucos tempos quando receberam a certificação que passava a se chamar né, escolas quilombolas, que até as comunidades não tinha título de quilombo né, na época que eu me informei, na época da minha irmã dava aula, e na época que eu estudei também não era escola quilombola, era escola rural e assim, eu... é, fiz a minha escolarização pra pedagoga né, primeiro fiz o magistério, depois fiz a pedagogia, depois fiz a licenciatura né, e agora tô fazendo o mestrado, eu falo que é mais um foco mesmo da luta quilombola, porque se você não tem ninguém na área né, que não tem ninguém capacitado, na verdade nas comunidades quilombola, tinha que ter... cada comunidade tinha que ter professor, tinha que ter médico, tinha que ter enfermeiro, tinha que ter advogado, cada um tinha que ter uma especialização né, não é porque a pessoa mora no campo que não pode ter essas profissões né, porque pra você agregar valores e ter conhecimento do seus direitos né, porque a gente sabe que hoje em dia a luta quilombola é grande, o preconceito e o racismo também, então a gente enfrenta muitas coisas várias coisas, e é... eu acho que essa pergunta nem deveria ser feita pra mim né, eu acho que deveria ser feita para um pai né, tipo assim, o que ele acha de uma professora da comunidade né, quilombola alfabetizando um filho dele né, teria que ser ao inverso. Então assim, porque quando a gente é do território e agente é do quilombo, a gente tem um objetivo né, e quando você estuda você adquire conhecimento e quando você adquire aquele conhecimento aí você começa a ver o quê que você tem direito e aí quando você tem mais formações ainda, você fica tentando trazer aquilo pra dentro do seu território né, pra onde você mora e você quer ver né,

todas as crianças também entendendo pra futuramente eles buscarem os direitos deles né, que essa luta a gente sabe nunca vai terminar mesmo, o preconceito nunca vai acabar, o racismo também nunca vai acabar né, que os pessoal eles joga um lençol... tenta jogar um lençol branco mas é um lençol todo manchado né, que a gente sabe que é tudo mascarado, mas ainda existe isso aí, eu trabalho isso muito com meus alunos né, sobre a questão de aceitar a sua identidade falar do lugar que você mora né, porque muita das vezes, eu mesma quando fui estudar no município de Conceição da Barra sofri muito preconceito né, tanto no ônibus, quanto na escola, os professores eu não conseguia perceber né, mas a gente via aquele professor que dava mais atenção e aquele professor que dava menos atenção e se a gente fosse mais entendido a gente ia identificar né, que aquilo era uma discriminação, só que aí é... eu sempre como papai sempre tentava botar isso pra dentro da gente, pra gente ter defesa do que é o certo e do que é errado, então assim... É, na verdade trabalhar no quilombo é gratificante pra mim né, como aluna que eu já fui, moradora né, e hoje funcionária pública do município é, tentando manter a identidade da comunidade, não é fácil você tentar trazer isso pra sala de aula né, porque aqui eu recebo público que é da comunidade e público que não é da comunidade...

(Angela) - Tem alunos que não são da comunidade?

Tem, tem, é eu já tive mais alunos né, quando tinha... eu já tive aqui 30 alunos, então eu tinha... hoje eu tô com... tava com 13, tava com 14, agora tô com 12, então eu tinha um público acho que 8%, não era da comunidade, então pra você trabalhar... eu tinha oito alunos... pra você trabalhar aquilo ali era difícil, tipo assim tinha muitos evangélicos né, que não podia bater um tambor na sala de aula, não podia... que hoje a gente tem tudo isso né... É, teve a aula de meu TCC por exemplo, eu trouxe pra sala de aula né, é a aula de jongo, porque tinha nas outras escolas, e por que que aqui não tinha? Eu descobri né, e fiquei implicada com aquilo, falei "uai, mas eu achava que era pra todas as escolas", comecei a estudar investigar e procurar e tal e disse "não, tem que solicitar", falei "epa, e a Lei 10.639 fica onde? Como que eu vou ter que solicitar uma coisa que tá dentro da lei?" E aí, quando eu procurei a secretaria de educação, procurei a secretaria de cultura né, que era secretaria de cultura que disponibilizava os mestres que era o seu Antonio e o seu Anísio, que desenvolveu o trabalho no Deolinda, Astrogildo e Benônimo Falcão de Itaúnas, Deolinda é em Santana, Astrogildo no Santo Amaro na Siro Dias, acho que é na Siro Dias, e o deu Benônimo ni Itaúnas, aí eu fui atrás, e aí foi muita luta, fizemos reuniões, pedimos assinaturas dos pais, daqueles que são evangélicos igual estava falando. No início rejeitaram a aula, não autorizaram porque eu penso assim se é uma aula, se é uma coisa que está na lei, você não tem pedir autorização, cê tem que botar no currículo e pronto acabô, por aí vocês já se vê que o preconceito continua né, que o racismo continua né, discriminação continua, porque não pode trabalhar coisa de negro dentro da sala de aula? E aí, foi quando eles vieram né, eu peguei o grupo que deu autorização, a gente começou pela aula de jongo, depois a gente começou pela aula de... aí depois a gente passou pra aula de reis, mas assim, antes deu conseguir essa aula eu trabalho... agora é porque tá parado na pandemia, cê não consegue fazer muita coisa, eu tô achando ruim demais, tipo assim "ah não poder ir com uma criança na casa de uma pessoa", que assim que eu faço, não poder levar uma criança pra poder participar de... hoje é plantio é assim que eu faço né, eu converso com a família e levo a turma pra lá, pra gente ter aula lá... Ah hoje nós vamos fazer beiju, então vamos pra oficina de beiju, então assim, é essas coisas assim, pra gente trabalhar não é assim aberto, pra você fazer, tudo cê tem que ter permissão, então pra mim não é lei, se você tem que cumprir uma lei e você ainda precisa de assinatura pra você fazer aquilo ali, então não funciona.

(Angela) Na prática a Lei 10.639 não se aplica?

A lei não funciona, então assim, é dessa aula de cultura né, na escola que eles falavam... eu prefiro falar como aula de cultura né, porque na verdade os mestres eles tão ensinando, passando uma transmissão de saberes para as crianças né, a cantar tambor, a cantar as letras do jongo, do reis de boi, a bater reco reco, cantar pandeiro, saber entonação né, quem é a primeira guia, quem não é, então é... as crianças, muitos daqui já se ingressaram em outros reis né, a maioria é, dos alunos da

escola que começou a aula aqui, daqui já foram pro reis do próprio mestre que dava aula aqui, do seu Antonio né, outros já foram pra jongo né, e na comunidade tinha o jongo né, e muitas das meninas assim quando a aula de cultura começou, as menininha da escola não participava né, já era um grupo dos adolescentes, dos maiores. E aí assim, é trabalhar a cultura na... trabalhar eu falo que nem é tanta cultura e trabalhar os saberes tradicionais do quilombo você tem que ter até um jogo de cintura né, porque eu já participei de formação aonde a pessoa que estava de frente falava assim, “uai, mas você só vai ficar ensinando coisas da roça?” Falei assim, “mas quem falou que eu moro na roça? Que eu saiba quem mora na roça são as plantações”, e eu passo isso pros meus alunos, roça que eu entendo é mandioca, onde fica a plantação de mandioca, de feijão né, eu tô passando os saberes deles, isso não quer dizer que eu não vou trabalhar o currículo dentro do que deve ser trabalhado, eu posso muito bem trabalhar o currículo mas falando deles, até chegar no que tá lá no currículo, primeiro eu tenho que mostrar que o que tá na comunidade faz parte do currículo, que dentro do currículo não tá isso.

Pra dar apoio tem a secretaria da Seafra, o que precisa fazer mesmo é a desenvoltura de fazer, desenvolver o que deve ser feito né, porque você falar ou mandar um... mandar um projetinho, qualquer coisa no meu e-mail pra mim aquilo não é planejamento, aquilo ali cê mandô uma mensagem de e-mail pra mim, se eu não abri o e-mail nunca? E se eu não tiver internet nunca? Como é que você vai ter certeza, se você nem tem a resposta que fulano recebeu aquilo dali? Pra mim isso aí não é trabalhar, se você tem por exemplo, igual eu falo, mês da Consciência Negra não é só 20 de novembro, o mês da Consciência Negra é anual, você tem que trabalhar aquilo ali anual, todos os dias, quer dizer anual não, diariamente, e não de ano em ano, aí espera o 20 de novembro aí todo mundo quer fazer festa, quer fazer isso, quer fazer aquilo, aí depois do 20 de novembro, 21, ninguém nem lembra, nem vê nenhum anúncio nas redes sociais, internet nada, 21, meia-noite, passou, não tem mais nada, não tem propaganda, não fala nada da dificuldade do negro, do que o nego tá sofrendo hoje em dia. Participei de um curso, entrelaçando saberes, entrelaçandos não... narrativas... entrelaçando saberes quilombolas, foi pela Seafra, mas foi pra um trabalho de uma aluna de mestrado da Universidade da Ufes de Vitória e veio desenvolver em Conceição da Barra, não foi um trabalho da Seafra... A Seafra é a principal responsável pra desenvolver a Lei 10.639 né, então assim e também não foi um trabalho da secretaria de educação. E aí, a gente no meio do curso né, que cada final de semana tinha um Palestrante diferente, ele falou assim que tinha um professor de geografia que ele falou que a moça que tava dando a palestra estava vitimizando os negros, tipo assim né, se passando por vítima, aí eu falei pra ele assim, “bom, o preconceito só dói ni quem sofre, então quem vai dizer que ele está sendo vítima de algo, é quem passou por aquilo, se você não passou você não pode dizer, então como você pode dizer que a palestrante está se vitimizando?”. Ele parou de fazer o curso, porque ele era racista e tava no meio do grupo errado, na verdade eu não sei nem como ele entrou naquele grupo, tanto que deu pra entender que ele era um professor racista que ele nem finalizou o grupo, nem finalizou o curso, então o preconceito, o racismo, ele existe, quanto mais professores, educadores quilombolas ingressarem no ramo da educação porque como diz Paulo Freire né, que o que transforma o mundo é educação né, se não tiver uma educação voltada pra quilo que você tem base, aquilo que você se identifica, não é transformação né, se você por exemplo, eu penso assim, pra trabalhar numa escola quilombola, não é que seja... não é que tem que ser só professor quilombola, o professor ele tem que vestir a causa quilombola, se ele tiver no território indígena, ele vai ter que vestir a causa indígena né, então não existe você tem uma escola dentro de um quilombo e você não falar do quilombo, você tem que primeiro começar falar do quilombo, pra depois chegar no que o currículo está ofertando, porque como que eu vou falar da história do município de Conceição da Barra e não começar pelo meu quilombo, se a história começou pelos negros, porque eu falo pra algumas colegas minhas que se a gente for parar pra analisar até o município de Conceição da Barra ele é um território quilombola, totalmente, todo quilombola, porque aonde que os negros eram escravizados? Aonde que tinha desembarque dos negros? Não é? Hoje tá lá, que eu acho que é a casa da cultura né, não era ali? Ali tinha porão e tudo pra colocar os negros, então como que esse território todo do município de Conceição da Barra não é reconhecido como o território quilombola? Se a pessoa for parar pra analisar isso né, porque não

era só por aqui será que era só no Linharinho que os negros se escondiam? Se naquela época não tinha comércio, era tudo mata, era local... com certeza tem outros lugares no município que tem vestígios também de quilombo né, onde os negros se refugiavam né, porque a ideia que muitas pessoas tem de quilombo é só que era o local onde os negros fugidos se escondiam, mas não é bem aí, não é bem por aí. Na verdade eram nos territórios quilombolas onde eles organizavam pra viver em liberdade, porque era lá que eles tinha alegria, era lá que eles não eram acorrentado, não era chibatados, todo mundo era tratado de igual para igual né, então assim, a ideia que a gente tem que passar pras nossas crianças hoje é essa daí, então o quilombo ele tem que ser visto como um lugar de harmonia e que tem muito saberes a ser transmitido...

(Angela) - É preciso construir uma outra história né?

Sim, porque as vezes as próprias pessoas né, do quilombo é assim, por causa do mundo que vive, do preconceito, do racismo e do local em que ele está inserido, que ele acaba esquecendo a própria história dele, tem vergonha de falar o local que ele mora, e isso eu tento falar pras crianças né, que eles tem que valorizar e eu falo pra ele sempre assim, “vocês moram na comunidade, vocês tão... sempre que vocês depara tem alguma pessoa diferente na comunidade, estou errada? Não.” Toda hora tem um diferente, fazendo pesquisa do território. Então porque eu território que nós moramos tem muita histórias pra contar e tem muitas histórias lindas lá fora que vocês às vezes possa não conhecer, mas não precisa você ir lá fora pra conhecer, você tem que ouvir quem tá aqui dentro, não é quem tá lá fora que vai falar da beleza do quilombo só quem tá aqui dentro que vai falar. Eu gosto muito de... que eu não tô conseguindo fazer agora também, é de trazer as pessoas mais velhas pra sala de aula, de levar eles até as casas das pessoas né, de deles relatarem, de contarem, de passar atividades de entrevista pra eles entrevistar as famílias da comunidade, pra eles começar a valorizar a história do quilombo, se eles começarem a ouvir isso daí das próprias pessoas que moram na comunidade, aí eles vão conhecer e começar a valorizar né, a ter pertencimento da identidade deles. Então assim, é uma coisa que dá trabalho? É, dá muito trabalho você tenta ensinar, que a gente tenta né, na verdade a gente tenta... da gente tentar ensinar é... o saberes da comunidade, dos saberes e fazeres da comunidade né, porque eles tanto ensinam como fazem pra criança ver e pra criança aprender.

(Angela) - Você acha que você é uma professora que ensina na contramão do currículo?

Não, assim na contramão do currículo seria se eu não ensinasse o que tá no currículo, aí eu tava indo em contradição é ele né, eu não ensino na contramão eu agrego valor ao currículo na verdade, eu tento juntar né, o currículo da comunidade na verdade que é um currículo riquíssimo, junto com o currículo ofertado pelo município.

(Angela) - E, a sua irmã, por exemplo, ela chegou a fazer faculdade ou foi só o magistério?

Não, ela tem faculdade, ela tem pós-graduação, ela só não tem mestrado.

(Angela) – E você é efetiva ou é contratada? Para as escolas quilombolas é o mesmo processo seletivo ou esse processo separado?

Contratada. Eu acho que para as escolas quilombola, porque a gente sempre no mesmo ano, só renova o contrato né, eu acho que é diferenciado, eu não sei como funciona lá na sede, que eu nunca trabalhei lá na sede, nem nunca botei currículo nada pras escolas da sede não, só mando documento no final do ano, eles manda mensagem pra gente. Encerrar o contrato, aí quando chega no mês de fevereiro eles manda mensagem e manda a gente levar os documentos. Agora eu não sei como eles avaliam a escola de lá, porque na verdade tem colegas minhas que não consegue, então eu acho que é diferenciado, eu acho.) E por exemplo, é... o currículo ele não tem nenhuma disciplina específica falando da educação escolar quilombola. O quê que seria então, aí você falou pra mim que tem algumas oficinas mas isso é por conta do professor, o que caracteriza a educação

quilombola, assim, na sua opinião? O que caracteriza? Mas em que sentido você está querendo dizer?

(Angela) – Por exemplo, o currículo ele é único para todas as escolas, só que aqui até está ali na porta que “existe educação escolar quilombola”, então eu poderia dizer assim, que existe uma educação escolar que é comum a todos e existe uma educação escolar quilombola. Então qual é a característica que diferencia?

Então, aqui é a gente que faz. Porque aquilo que tá ali só mostrando né, mas não tem um currículo específico uma matérias pra própria escola, falando do quilombo, não, eu que faço né, é eu que agrego na verdade né, nas aulas de história então... na verdade eu agrego em todas né, depende do que eu vou trabalhar.

A minha prática no caso né, no caso eu tento trabalhar a educação quilombola na prática pedagógica, que eu tento juntar com o currículo, por exemplo, vou dar um exemplo aqui, é... se eu for trabalhar, por exemplo, começo a trabalhar com as criancinha da alfabetização, se eu for trabalhar a letra B a formação da junção da vogal pra formar uma sílabas né, aí eu vou e puxo a palavra beiju que é uma coisa da comunidade e ali desse traçado do beiju né, a gente bota várias palavras no quadro, recorte e cole, faz pesquisa mas eu fiz a palavra beiju, e aí é... eu coloco oficinas de beiju né, pras criança aprender a fazer e lá já trabalho medidas, quantidades, depois trabalho separação de sílaba, interpretação de texto, trabalho... aí já vou entrar já em geografia, como que faz o plantio, cuidado com a terra, até chegar no processo do beiju e aí já vou falar sobre a natureza e o cuidado com a natureza né, como que os pais cuidam da natureza, pra fazer as plantações da terra, o pai coloca fogo, o pai joga veneno, que o pai faz? Essas coisa assim, dessa forma que eu vou trabalhando.

(Angela) - E aí, por exemplo, as orientações pedagógicas que vem da secretaria de educação, elas caminham junto com a sua prática pedagógica?

Não, é na verdade, a prefeitura ela tem um plano de ação e nesse plano de ação ela manda a gente trabalhar de acordo com a sua realidade. No caso eu que... é eu que... eu que tenho que procurar

(Angela) - E lá na secretaria de educação, tem alguém que representa a educação Quilombola?

Eu creio que a Seafra. A coordenadora da Seafra ela é quilombola, mas não daqui, desse quilombo é do quilombo de Santana.

(Angela) – E para as crianças, assim, é, seus alunos estudam aqui hoje até o quinto ano e aí depois eles precisam sair pra Conceição da Barra né, para as escolas de lá. Você acha que é um desafio pra eles isso? Como que você vê essa saída?

Bom eu vou falar pela experiência da minha menina. É, eu alfabetizei todos os meus dois filhos, então quando... o menino eu não tive muito problema, mas com a menina eu tive muita dificuldade com ela, porque ela não queria, ela chegou no terceiro trimestre ela falava assim, “mãe eu vou reprovar porque eu não quero ir pra lá”, “eu não quero sair da escola, eu não quero sair dessa escola aqui não, aqui tinha que ter até o sexto, até o nono ano”, aí depois ela falava, “ou melhor aqui tinha que ter até a faculdade”, aí depois... fui, ia conversando com ela, que tinha que andar pra frente né, que não podia ficar no mesmo lugar e tudo mais, aí ela parou com aquela ideia de querer reprovar. Aí quando ela foi pra Barra ela não se identificava com o público, então ela começou a questionar a questão dos professores que tinha professor... isso aí meu filho também questionava, que não gostava de chamar de tio, não aceitava chamar de tio e todos eles aqui, todos eles me chama de tia né, então quando eles vão pra lá, já esse impacto de não poder chamar o professor de tio, já é uma coisa já complicada, ele falou assim, “mãe, o meu...” ele estudou com... a esqueci o nome do menino ele falando, “...foi chamar o professor de tio, o professor falou bem

assim mãe, eu não sou parente seu, eu não sou da sua família, então não sou seu tio”, aí eu falei mas ele foi grosso né, era só ele chegar se apresentar e falar, “oh meu nome é tal, eu gosto que me chame pelo nome ou me chama de professor”, pra poder não dizer que você não é parente meu, não sou da sua família, não vou chamar de tio, ele chegou falando isso e a menina também, aí ela não quer ir pra escola aí eu tive que procurar a diretora, tive que conversar com a diretora, aí depois eu descobri porque que ela não queria ir pra escola, porque ela tava sofrendo discriminação, porque eu sempre coloquei é rasta nela né, e aí tinha um aluno que tava criticando o penteado dela e eu era muito assim com a diretora né, a diretora era uma loira, acho que era Colatina nem era da comunidade, nem era do município, mas ela tá aí, ela mora no município, só não tá mais na área da direção... e aí ela falou, fui chamei ela, conversei que estava acontecendo e tudo mais, porque nesse dia ela trouxe um bilhete a menina, a minha menina, “uai” eu falei assim, “mas por que você trouxe bilhete, porque que você saiu da escola da sala de aula, foi na direção sendo que o professor estava na sala de aula?” “Mas eu tô cansada mãe, de falar com professor e o professor não faz nada com aluno, o professor não reage.” Falei, “é então vou descer.” Aí eu desci, aí eu fui até lá e falei pra ela que eles tinham que chamar também o pai da outra criança, porque a minha menina nunca deu problema na escola, ela não era rebelde, se ela chegou nessa situação é que alguma coisa tinha acontecido, aí ela contou que o... ela falava com o professor que o aluno mexia com ela, tinha discriminação com ela, por causa do cabelo, por causa da cor dela e o professor não fazia nada, fomos investigar quem era a criança. Aí a diretora me ligou a noite, ela me chama de Gê, “Oh Gê, eu tô até com vergonha, tô tão triste, descobri quem é criança!” Aí eu falei assim, “quem é a criança?” Aí ela falou “é o meu filho”, era o próprio filho dela, aí ela tava muito assim, triste né, dava pra perceber que ela tava triste, que pelo jeito ela dá uma educação diferente pro menino, mas o menino não acata a educação que ela passava. E aí ela falou, conversou com ele tudo mais, eu tive que ir na escola, aí quem levou advertência foi o professor porque o professor não falou com ela porque era filho da diretora, aí eu falei pra ele que na escola não tem filho de professor, não tem filho diretor, não tem filho de prefeito, não tem filho de ninguém, todo mundo é igual, entrou dali pra cá todo mundo é um único só, se lá fora tem diferença pelo menos dali pra cá tem que ser diferente né. Uai, todo mundo tem que ser igual. E aí depois eu falei, você vai observando, se acontecer de novo, aí eu te tiro da escola, boto em outro lugar. Aí foi indo a gente... eu percebia né, que ela fazia de tudo, que ela colocava ele pra fazer trabalho junto com ela, ela disse que ele pediu desculpa a ela e aí toda vez que tinha um trabalho, ela pam mandava uma foto no grupo e tava sempre a minha menina com ele, falei ela tá mandando um recado, que tá colocando ele pra... porque pelas conversa dela assim, ela não, não era preconceituosa ela tentava passar isso pra criança, mas já era a criança que já tava já, em outro caminho né, mas aí depois no ano seguinte... aí ela falou, “vou estudar só esse ano mãe, nessa escola, depois pode me tirar dessa escola.” Aí foi passando o tempo, ela foi pegando amizade, aí depois já não quis mais sair da escola.

Então assim, não sei se as outras crianças passaram pela mesma situação, eu contei esse relato porque foi o que eu vivenciei né, que eu também senti, passei por muita discriminação e aí a minha menina também passou né, e aí quando eu fui na escola eu falei assim, ó eu também sou da área da educação, e dentro da minha sala, agora que não, mas dentro da minha sala eu tinha meninos brancos, tinha meninos de olho verde e eu tratava todo mundo igual, néra porque eles chegaram de lá, que tava no território quilombola que eu ia tratar eles indiferente. Eu recebi uma aluna aqui, quando eu dava aula no presinho que eu não podia encostar nele, ele falava que eu ia sujar ele, três aninhos, aí ele falou assim, “mas essa cor vai pegar em mim”, ele falava, eu falei assim, “mas quem falou que essa cor sai tinta? Porque aqui é uma pele não é uma tinta pra soltar”, aí eu pam, chamei a família pra conversar, porque eu percebi que era família né, aí ele chegava aqui falava assim, “tia eu vi um quilombola lá no mato, cortando pau”, aí eu falava bem assim, aí pegava ele aí falava assim pra ele, “você mora em qual território?” Aí ele falava, “eu moro numa comunidade.” Eu falei então, “você mora na comunidade que é um quilombo e você acha que quilombola é o que?” Ele achava que quilombola era bicho, ele viu os homens no mato ele achava que os homens era tipo animal né, porque tava cortando pau essas coisas, aí eu falava pra ele, aí no final ele não participava da rodinha, das musiquinha, nada, tudo dele tinha que ser longe do pessoal, porque ele era o mais claro cabelo liso, ele veio de São Mateus.

(Angela) E ele morava aqui por que?

Porque foi... eles vieram, eles invadiram o território quilombola, esses menino que eu recebo né, é tudo assim de invasão que eles vem de outro lugar, aqui eu tenho menino de Cariacica, tem menino da Serra, esses era da... tinha um grupo que era da Bahia, da Bahia, aí de Pinheiros, já peguei menino aqui de tudo quanto é lugar, agora eu tô com dois, onde... tô com três né, uma que veio mas é do município mesmo de Conceição da Barra, mas é do braço do rio, mas os parente é de Minas, tenho o outro que é da Serra, e tenho outro daqui que é de Cariacica, mas o de Cariacica é negro, os outros, eles é... o Veredino que é o branco, que ele falou que ele não tem... diz ele que não tem ninguém negro na família, mas o pai fala que a mãe... a vó dele era indígena, e tem a Minininha né, a que entrou agora também né, que é... quando ela chegou ela ficava chamando as crianças de macaco e de cabelo de pico, aí as criança me fala né, só que eu não vou diretamente assim, eu trago pra uma disciplina e o que os guri vão me falando eu começo a trabalhar com eles né, sobre a identidade, a origem do pai mando fazer pesquisa com a família, quem era o pai de quem, quem era o filho de quem, aí descobri que a vó dela era índia, aí já fui trabalhar identidade dela e já fui chegar no cabelo dela, porque ela tem um cabelo tão liso, porque o pai dela tem a pele escura né, aí ela fala... e agora ela fala assim... aí ela parou de chamar as crianças macaco, não chama mais, aí ela fala bem assim, vira e mexe ela falar bem assim, “em tia, meu cabelo liso é porque eu sou de identidade indígena né?!” Aí a mãe dela outro dia, passou aí e para, eles sempre para pra perguntar comé que tá, aí ela chegou ela contou pra mãe dela o que tinha acontecido na aula, que ela é muito esperta, aí ela falou pra mãe dela, aí a mãe dela falando, é avó dela é indígena a mãe do pai no caso, e o pai tem uns traço, cabelo muito liso, tem a pele meia jambo né, e o cabelo bem liso só que a identificação dela que ela tinha, era que pra ser branco tinha que ter o cabelo liso, ela acha que toda cabelo pessoa que tem um cabelo liso, é branca, porque na verdade os pais precisam também... isso não é uma coisa... a escola pode trabalhar mas os pais já tem que também falar um pouco disso pros filhos que não fala.

(Angela) – E quando a gente pensa, por exemplo, tudo isso que você me falou em relação a secretaria de educação, em relação as práticas aqui dentro da escola pensando uma educação de qualidade pensando a necessidade de políticas públicas, quê que você acha que falta ainda pra educação quilombola?

Tudo né! (risos) Uai, é, assim eu acho que precisa primeiro né, uma... um prédio de qualidade né, um prédio de segurança, não faltar nada para as crianças né, uma escola boa né, para as crianças, já por aí já começa a se trabalhar a educação quilombola, porque os quilombolas na verdade é que tem uma referência maior né, financeiramente no gasto da prefeitura que fala que tudo vem mais, até alimentação vem um recurso a mais né, tudo eles falam isso né, só que não apresenta. Então assim, teria que ter formações, que não tem, prefeitura não da formação pra ninguém, é tipo assim, não dá uma formação mostrando que tem nas diretrizes curriculares né, da diretrizes escolar quilombola, pra trabalhar junto, na verdade isso já tinha que vim ali dentro, porque dentro do plano de ação fala assim que preciso trabalhar de acordo com a sua realidade, pra mim isso não é plano de ação, isso não é o currículo você trazer o currículo ou cê dá um projeto e falar assim, “você vai trabalhar de acordo com a sua realidade”, aí você que vai se virar né, pra ter material...

(Angela) Aí não se consolida né e quando não consolida você precisa estar sempre no movimento de luta não é?

Sim uai, igual por exemplo, as aulas de Jongo e de Reis de Boi né, que a aula do mestre Antônio e o seu Anísio, quando tavam dando em 2000 nós tivemos aula até 2018/19 né, que 2020 foi a pandemia, 21 também né, até 2019 nós tivemos aula, então pra mim conseguir essa aula era a maior dificuldade, todo ano a mesma coisa autorização de pais, bilhete, “ah não tem transporte”, “ah não tem vale transporte”, “ah não tem isso...” começou a melhorar um pouco, depois que os mestres se aposentaram, que não pagava passagem porque eles não ofertava o transporte...

(Angela) É tudo por conta do professor e do mestre? Não tem contrapartida da secretaria?

Não, não tem, tipo assim, é uma reunião tipo assim, ó “é o quê que você tão trabalhando, mestres e professores?” Era a gente que organizava, o que ia fazer “oh, hoje seu Antonio o senhor...” ele dizia, “eu vou dar aula de Jongo, vou dar aula de Reis, vou ensinar hoje a bater pandeiro, ensinar bater reco reco né, tocar reco reco, ensinar a tocar violão...” Era assim, não era aquela coisa, era tudo solto.

(Angela) - Então a gente pode dizer, por exemplo, quando eu chego e olho ali que aqui tem educação escolar quilombola é porque a comunidade faz a educação quilombola, não é porque existe um currículo criado pela secretaria e um apoio pra que isso aconteça de fato?

Não, porque assim já aconteceu de eu fazer é... práticas pedagógicas e depois pra... precisar tirar a criança de dentro da sala de aula pra mostrar a outra realidade que eu tava falando, porque tipo assim, se eu vou trabalhar meio ambiente, preservação do meio ambiente tem logo ali o parque né, que tem uma área de preservação né, e eu não consegui transporte pra levar a criança até lá, solicitei pro município mas não consegui transporte, então assim é complicado e eu é tipo assim, trabalhei mas não consegui concluir a minha prática, porque eu não consegui chegar no final dela... Ficou só na teoria, e o que eu ensinei na comunidade né, quando chegou no final que era pra mim conseguir levar até lá, eu não consegui levar aí alega que não tem transporte, alega que não tem ônibus, que não tem data, que não tem motorista, é assim vai empurrando com a barriga, joga você pra um, joga você pra outro e assim vai.

(Angela) – E na pandemia? Como que foi ser professora numa escola de quilombo pensando por exemplo acesso das crianças principalmente as tecnologias?

Na pandemia assim, é, a gente tinha que levar o campo todo né, tinha que entregar atividade em mãos, porque nem todo mundo tem internet e os que tem internet não tem computador, no celular não dá pra fazer, então a gente entregava a atividade quinzenalmente na casa de cada criança...

(Angela) - E aí tinha transporte pra vocês irem?

Tinha, tinha um transporte e a gente entregava quinzenalmente deixava atividade lá e depois na outra... aí quando a gente ia entregar outra já pegava a outra, era assim. Bom, foi difícil né, porque tem pais que não sabe ler, tem pais que mesmo que sabia ler não acompanhava a criança, tem pais que acompanhou, mas tem pais que não né, então você... e ainda tinha atividade da plataforma que as crianças não conseguia... pais não conseguia acessar a plataforma, aí “oh, pais não tão conseguindo acessar a plataforma”, aí a gente tinha que entregar impresso e depois eu tinha que sentar todinho com as apostilas das crianças pra jogar resposta deles na plataforma.

(Angela) Mas recurso, por exemplo, você usou o seu notebook, o seu celular, a sua internet?

Foi tudo por conta do professor, equipamento não, orientações de como mexer, como trabalhar na plataforma isso eles deram só não deu equipamento.

(Angela) – E hoje assim, considerando esse atraso, porque teve um atraso né, não só para as crianças do quilombola, mas a educação de forma geral ela ficou muito prejudicada com a pandemia, quais são os maiores desafios hoje aqui dessa escola?

Bom, no caso assim que tinha muitas crianças que já tavam né, naquela fase já silabando né, outro já tavam já lendo palavras soltas, vieram sem nada né, a criança que sabia escrever né, voltou sem saber o emprego do AN do AR essas coisas, a dificuldade...

(Angela) Então é um trabalho que precisa ser constantemente refeito?

Sim, na verdade não é só as escolas do quilombo né, eu creio que todas as escolas tiveram esse QI aí de enfraquecimento na pandemia, porque a gente vê muitas reportagens em jornal né, de próprios pais fazendo um relato que teve filho que nunca mandou uma atividade, teve filho que nunca respondeu uma atividade né, eu aqui eu tive aluno que nunca deu devolutiva da atividade e que não fazia nada, eu ia lá entregar atividade só entregava mas os pais não devolviam, toda vez que eu ia lá tava, “amanhã eu levo, eu levo lá na escola, não terminou”, era sempre assim, a mesma história e só recebia mas não entregava atividade.

(Angela) – Quais são seus sonhos assim, o quê que você espera da educação no quilombo?

Bom a gente está com um sonho que não é só meu né, que é de todas as comunidades quilombola né, a gente tá com projeto aí de escola técnica agrícola quilombola né, na comunidade de São Domingos, então a gente está caminhando pra que esse sonho se realize né, um local que possa receber as crianças quilombolas né, depois do nono ano né, e talvez até do quinto né, vai depender do que vai ser planejado e assim esse daí é um sonho geral né, que não é só meu... é das comunidades, que tá tendo, acontecendo reuniões pra isso, é o que Olindina tava falando com vocês. E sobre a questão da comunidade, acho que todas as comunidades todo mundo tem o mesmo sonho né, de receber o seu território de volta, tem a suas políticas públicas garantidas né, dentro do território, pra que mesmo aquelas pessoas que saíram por necessidade voltar a viver no seu próprio território né, porque muita gente saíram não foi nem porque quis foi porque perderam suas terras e aí ia ficar aonde? Então assim, o anseio é grande né, eu faço a minha parte né, eu participo dos movimentos, é sou vice presidente da Associação das Mulheres, sou coordenador de projeto da ACQL, né, participo da pró-rural né, participo da comunidade, sou catequista, tento fazer de tudo um pouquinho, pra que o quilombo não pare né, então a gente puxa de um lado, puxa de outro, um faz um pouquinho ali, outro faz um pouquinho aqui, é, a gente se organiza, faz reuniões, cobra o que tem que fazer pra ver se a gente consegue se manter em pé né, porque as políticas não chegam, não chegam políticas do Estado, não chegam políticas do município, nem chegam políticas do Federal, então a briga é intensa, é constante né, então a gente fica sempre naquele negócio brigando contra o tempo, cê tem que brigar contra o tempo né.

Então assim, é, eu sempre falo pras crianças né, que o futuro tá na educação, então eu quero que eles... eu queria que todos se formassem né, tivessem uma profissão, mas não deixassem o vínculo do território, não deixasse de ser um agricultor né, que você pode ter uma profissão e ter a agricultura como um momento de lazer né, na hora que você tá em casa, um final de semana, o dia que cê não tá no serviço, “oh hoje eu não tô trabalhando no serviço, vou trabalhar na minha roça”, e poder você tocar de tudo um pouco né, então assim, é fazer com que o quilombo cresça né, e que se evolua igual a gente tem um sonho de fazer uma praça pública né, uma pracinha na comunidade, uma área de lazer, tenho sonho de cercar o campo, de aumentar a escola, é muito sonho, mas dizem que sonhar não paga imposto né. Então a gente tem vários sonhos, e vários anseios que não é só de um né, que quando a gente mora em comunidade o sonho de um parece que liga com outro né, parece que não é só o sonho da pessoa né, a pessoa junto o sonho dela com o sonho da comunidade né, parece que a vida não é tão particular né, então assim, são muitas coisas que eu penso pra comunidade né, no coletivo de forma geral que a gente também trabalha sempre de forma coletiva, então a gente não pode pensar em só... igual eu agradeço a Deus que eu consegui fazer essas informações que eu tenho né, tudo aí foi... é uma política pública né, que eu conseguir ingressar né, tanto a pedagogia não, mas a educação do campo e o mestrado, foi uma política pública que eu consegui abraçar e tem outras também na comunidade também que conseguiram se ingressar, espero que elas concluam né, cheguem até o final, porque não é fácil né, você trabalhar numa escola, estudar... você trabalhar, você cuidar da família e você estudar e o que você vai enfrentar lá fora, pelo que você vai cansada, as vezes doente, você tem que ter muita força de vontade, porque a gente se depara com muitas situações de... pra você desanimar mesmo e deixar pra lá, sabe de uma coisa vou deixar isso pra lá, vou seguir minha vida, desistir, então são coisas assim que a gente fica pensando e tentando passar pra frente né, pra que os outros

também se sintam inspirados até mesmo no que a gente tenta fazer né, que as vezes você pode ser inspiração de uma pessoa que você não sabe né, igual eu me inspirei na minha irmã né, e aí ela parou como ela se aposentô, parô, agora ela disse que só quer mexer só na agricultura dela, eu já tô indo um pouco mais além né, e se Deus permitir quem sabe chegar no doutorado, vamos ver o que Deus vai reservar, tem que chamar por ele né, pra continuar em pé.

3- BENEDITA CASSIANO (Professora aposentada da EMEF Linhares)

(Angela) – Gostaria que você falasse o seu nome, onde você nasceu, quando você nasceu e um pouquinho do que é viver no quilombo hoje.

Eu sou Benedita Cassiano, eu nasci aqui na comunidade mesmo, nasci, cresci, nasci no dia cinco de fevereiro de 61, estou com 64 anos, trabalhei trinta anos, é, no estado, aí um período fui prestar serviço ao município, foi municipalizado, a gente enfrentou muito... assim, naquela época não era lei ainda, quilombos não era lei, a gente fez como eu trabalhava em movimento, participava da igreja, aí, nós trabalhava em vários movimento, movimento sindical, movimento negro... e a história quilombola também, foi a partir da década de setenta, que a gente já teve um reconhecimento total, a gente sabia que já viemos de gerações afro, que minha vó falava que ela era tatuia né... e eu nasci no Córrego do Borá mas é pertencente mesmo ao território quilombola, que hoje foi reconhecido pela comunidade Palmares. E a gente naquela época o currículo era muito fechado né, era muito assim, um currículo... não era aquele currículo tradicional quilombola, que até hoje também as professoras ainda enfrentam muitos preconceitos, porque quando é uma professora da própria comunidade, ela sabe a história, ela sabe a identidade, agora, quando vem de lá, já é a história completamente diferente. Eu, quando eu trabalhava, eu fazia toda minha estratégia, mesmo sem ser reconhecida, mas porque eu já vi a história da comunidade, então, eu trabalhava fazendo aquelas panelinhas de barro, é... convidava o povo pra contar história da comunidade, saia com os alunos mesmo que era da comunidade, tinha um dia de campo que a gente fazia, né, nas famílias da comunidade e a gente às vezes enfrentadas muito barreiras, porque nem nossos coordenadores de escola, alguns não conheciam histórias, né. E quando veio pra falar sobre a comunidade quilombola, sobre as matrizes, sobre as culturas quilombola, que era o jongo folclore a gente naquela época enfrentava até barreiras né, porque não era bem... era entre parentes muito né... Até hoje é muito reprimido ainda né, até nem todas as escolas quando chega na hora de falar das histórias mesmo, nem todos os professores que não têm origem eles conseguem, porque dentro do currículo escolar ainda não tem isso. Mesmo que teve curso afro né, eu participei também, quando veio o curso afro, a gente tinha professora principalmente quando ela é de outras religiões, eles não fala muito sobre a cultura negra sobre as raízes nem que no Brasil, a partir dessas data misturou também tudo, né, as matrizes africana com outras religiões. Então, é um pouco... uma história muito assim, recente ainda. Uma vez eu tava na sala de aula contando brincando que era o mês de agosto, então eu soltava as crianças pra gente brincar, contar as rodas que era daquela época da minha família, e meu contar pai, minha vó contava muita história, então eu chamava alguém pra ir na escola contar história, que era o mês de agosto, mês do folclore, aí veio outra coordenadora, né, e falou, "olha, você não pode fazer isso, tem que passar tudo pela coordenação do município." Falei, "bom eu estou falando um pouco da raiz da comunidade". Aí, eu mandava trazer assim os pratos também típicos da comunidade que era a cocada, o beiju, as crianças fazia, aí eu mandava pra trazer também, a gente usava, a minha avó usava muito, aquelas folhas eu acho que vocês nem conhecem, era carula da Bahia, folha de veado, eu mandava de escorrer e eles conheciam... e a gente fazia esses prato e trazia, mas a gente era muito reprimido, a gente não tinha muito espaço não, a gente fazia mesmo porque era da comunidade, até hoje as professoras da comunidade elas leva barreiras aí, que até então ainda não tá diretamente no currículo escolar, de tudo que fala sobre a comunidade quilombola o que tem né, dentro da comunidade, o respeito e hoje muito povos até tão buscando, pra levar pra grande cidade, como acha que... porque a história, né, leva vantagem, muitos faz... quer viver de projeto também, do negro, já aproveita disso, né...

(Angela) - Quando eu cheguei aqui, na primeira vez que eu vim, o primeiro impacto que eu tive foi com aquelas mãozinhas ali na escola dizendo “aqui tem educação escolar quilombola”. Só que pelas entrevistas que eu fiz as meninas me falaram que não, que é um símbolo. O que é aquilo ali significa para você? Tem alguma diferença? Pelo que você me falou não tem diferença no currículo...

Eu tenho 11 anos de saí da sala de aula, eu, quando eu comecei... Quando foi janeiro que começou mesmo o trabalho... Eu tô falando pra você que a gente enfrentou dificuldade, nós enfrentamos e hoje também não é diferente também, tanto não. Minha irmã Genilda, porque ela vive na comunidade, ela sabe a história, ela participa dos movimentos, ela enfrenta essas... Porque não tá diretamente dentro do currículo, não tá ainda gente. Tem comunidade do campo, o MST que nós ajudamos a trabalhar... Que é diferente, porque eles vieram de lá e nós nascemos e criamos as terras que temos, foram pouca, porque foi influenciada, os nossos antepassados foram influenciados, pras pequenas e grandes empresas que chegaram achando que lá... lá na cidade seu filho vai estudar, lá na cidade tem internet, ops, não tinha naquela época, na cidade tem televisão, tem... tem... que a gente não tinha, era lamparina, né. E com passar da década de 70 por aí, a juventude começou a entrar no trabalho. A igreja tem uma culpa, mas ela fez também um trabalho bom, com o jovem naquela época, eu participava, por isso que a gente tem essa visão, porque a igreja começou a mostrar a realidade de base, aí depois, a partir daí... em 70, 80, pra cá, ou até antes, ou até depois, é que veio o reconhecimento e foi muita luta, foi briga, com as empresas e com briga pra ter... Hoje, quando briga pra ter dentro da comunidade, tudo que pertence as religiões, a cultura, os professores enfrenta porque dentro da comunidade tem um monte de religião, é difícil, porque tem pai que as vezes é quilombola e nem entendeu ainda entra numa religião e destrói tudo, né, o Jongo, a cultura, o culto afro, né, que é diferenciado das misturas que fizeram hoje, na comunidade, dentro das matrizes. Então, às vezes, a mão tá dizendo que continua, mas que ainda nem tá realizado ainda, até então quando nós tiver um currículo que tá dentro do currículo, tudo que fala quilombola, aí vai acontecer alguma coisa, e eles vão enfrentar a barreira dentro da sala por causa dessa divisão de religiões, que não tá sendo fácil. Pras comunidades quando o professor é dali, ela vai brigar muito mas ela vai conseguir, que minha irmã Genilda, ela consegue muita coisa, má nem todas as professoras é do campo, vem da cidade que não sabe nem muito a história...

(Angela) - E você estudou aqui enquanto criança?

Estudei, naquele colégio que tá ali e hoje é dum proprietário chamado Nivaldo, que a gente tá em briga também, pra ter um colégio que é resistente mas ainda nós não temos ainda, temos, é... o registro, como nós somos quilombolas, que graças a Deus foi na entrada de Lula que a gente conseguiu, que Fernando Henrique só quem era quilombola, quem vivia cem anos na terra, estava engavetada a muitos anos, na chegada de Lula ele fez isso e com a chegada agora do Bolsonaro eles queriam derrubar mas graças a Deus não conseguiram, foi quando votaram e virou lei, ainda é muito recente, é muito recente e muita barreira pra gente tá enfrentando.

(Angela) – E quem eram as suas professoras elas eram quilombolas, eram brancas?

Era branca, que vinha da cidade, mas eu fui alfabetizada com uma professora da comunidade que chamava de nome Dalci, que tinha um terreno ali perto do menino, era daqui mesmo, só que ele não registrou mas era quilombola, era daqui, nasceu ali, a mãe dela era aqui, aqui que era a mãe dela, Dalci, depois comprou, era quilombola, era ela, só não tinha reconhecimento e não é hoje por que ela tá em Vitória, mas ela é quilombola, sem autenticação, mas ela é quilombola, ela nasceu aqui, viu... deu aula, muitos e muitos professores, aí depois dela veio muitos outros professores da cidade, que a causa era completamente diferente, que antes não tinha esse conhecimento e com elas eles até... a gente, tinha muita história porque ela ensinava as cantigas de roda, pula corda, todas as brincadeira ela fazia e hoje tá até difícil para as crianças, porque eles não brincam né, aí a roça foi mobilizando, foi tendo né, essas... mas não vai dizer que a gente quilombola daquele de antigamente que é um quilombola, que seja conhecido e que tem o mesmo

direito que o branco, pra saber que nós temos o mesmo direito. Agora eu estava olhando ontem, o senso, tanta gente, mais negro do que branco, só para ganhar direito, que antes ninguém queria ser, quando estava muito escravizado, apanhando, não era de chicote, mais caneta, ninguém queria ser não, e o direito tá muito longe ainda.

(Angela) – E como foi a sua saída, por exemplo, do quilombo pra ir estudar fora?

Foi uma diferença e tanto, que aqui a gente, a partir do momento que a criança sai daqui com outra realidade, quando você chega lá na cidade é um baque, é assim um distanciamento muito, porque aqui a gente convive família, professor família, comunidade, era todo mundo junto e lá não, você conhecer outra realidade, principalmente naquela época, quando eu estudava, era diferente, que o aluno que saia daqui, do meio rural, da comunidade quilombola, era visto como não sabia nada, era visto como “a lá do mato”, era assim que eles achavam, era muito preconceito, muito... E aí, a partir do momento que a gente foi trabalhando, quando eu comecei estudar eu já tinha um pouco de conhecimento, por causa das comunidades que eu participava, dos movimento, então eu levei um baque, mas não foi tanto, tão grande, como aqueles que antes de mim chegaram até lá, mas mesmo assim é uma diferença e tanto, por isso que as crianças as vezes quando chegava na cidade, eles brigavam muito, mas eu tinha uma prima minha que morava lá e quando eu cheguei lá, ela disse: “olha, ninguém encosta a mão nela não, que ela tem alguém por ela”, porque se não, era preconceito e grande, a turma brigava por causa disso, porque eles não entendiam ainda, mas eles não levava desafogo pra casa, então é uma diferença muito grande, muito, muito grande mesmo

(Angela) E aí você fez magistério?

Eu fiz o magistério, aí depois, fiz adicional, vários cursos, aí na minha reta final eu fiz faculdade, fiz a distância só estudava final de semana e fiz duas pós, mas aí já tinha mais conhecimento sabe, já tinha mais conhecimento, mesmo assim a gente ainda enfrentava dificuldade, porque nós não tava ainda recebemos certificado, não estava reconhecido ainda, tendeu, aí ficou... Tinha o conhecimento por causa... eu agradeço assim, esse conhecimento que eu sei que a igreja apedrejou né, muito, o negro, mas ela também pediu desculpa e ela fez um trabalho muito importante com as comunidade, na chegada da monocultura do eucalipto, não fez o reconhecimento de quilombo, mas fez a comunidade enxergar melhor os direitos que ela tinha.

(Angela) – E essa sua ida para a universidade como que foi? Você achou diferença, você sofreu preconceito?

Não, não sofri porque a gente já foi com um grupo formado daqui, de nós, né, professores negros, que trabalhavam junto, e a gente sentiu a diferença porque cada grupo era um grupo, era muito difícil se misturar, então por isso que a gente... Nossa trabalho era diferenciado, porque nós era nós mesmo, a gente não se juntava com as outra turma, juntava pra conversar e tal dentro da sala de aula, agora, o trabalho coletivo era só nós, professor negro que fazia junto, e tinha professor, minha colega, que as vezes tinha até... ela era da cidade mas era negra, ela não se expressava ao público, ela tinha vergonha de se expressar ao público, eu já não tinha porque eu participava de movimento e todo trabalho que era eu, ela e outra professora minha colega também, era em quatro, todo trabalho eu tinha que tá ali na frente, porque eu já enfrentava o público diante das comunidade, mas... é... foi difícil, que eles achavam que negro não era muito de falar bem, e agora eu fico “gente, todo mundo quer ser negro né, pra ganhar benefício”. Categoria nas faculdades, que a gente não tinha isso, foi difícil, pagamos, fiz a faculdade pagando, hoje tem a universidade... foi briga também. Eu as vezes até não concordo muito com a cota porque entra lá dentro pessoas que nem é negra...

(Angela) – E o quê que é para você ser uma professora quilombola?

Olha, no início quando eu comecei estudar eu nem queria ser professora, eu falei “eu vou ser e estudar pá, pá, mas eu vou trabalhar no escritório”, aí um médico falou “a não” nós eramos amigo, pessoal pra se juntar pra não ser discriminado, todos negro que branco chegava eles... Só que esse médico era muito amigo deles né, aí ele falou “não, deixa ela ser magistério que é mais fácil de

conseguir serviço e quando ela sair, a gente já vai conseguir emprego pra ela”, aí eu fiz o ensino fundamental, aí fiz... fazer o magistério, que hoje é pago, não é mais... Aí eu saí em 81 e comecei a trabalhar, eu trabalhei quatro anos numa comunidade quilombola lá no Angelim, foi difícil que a gente tinha que pagar passagem, enfrentar carona, foi muito difícil e nós tinha naquela época todos coordenador, era diretamente, era estado, o município não, eu não trabalhei, num período eu trabalhei, no período pelo estado, muito tempo pelo estado e nós tinha uma coordenadora que era branca também e tinha raiz quilombola, acho que ela não entendia nada, hoje é minha amiga também, mas eu fico olhando... Tá sofrendo também agora... Mais era muito difícil era preconceito demais, tudo que a gente fazia não era bem visto, parecia que só os brancos que fazia as coisas maravilhosas, fazia as coisa bem... Foi difícil pra gente. Aí depois municipalizou, com o tempo. Ixi, peguei uma outra pior ainda. Depois do estado, nesse período, quando eles viram que a coordenadora supervisora não era boa, o estado pegou a gente, só que nós encontramos gente boa também, nós ficávamos lá em São Mateus, todas reunião a gente ia pra lá, só que lá o pessoal tinha outra diferença com a gente né. Aí depois municipalizou, aí foi pior, nós tava melhorando a vida da gente, quando municipalizou virou o bicho. Sofremos tanto preconceito e muito, e muito preconceito barreiras e muito, não só eu, mas todo professor negro do campo e até branco, que era o campo pra eles não era bem visto, só que quando ela saiu nós conseguimos faculdade, entrou outra coordenadora gente boa, que era comunidade também, só que é um trabalho diferenciado, aí quando a outra voltou e disse “ué”, ela disse “pois é, são todos universitário, o que você acha dessas pessoas?”. Então a gente... É isso que a gente fala, que o negro tem que dar a volta por cima, pra ele saber que a gente tem o mesmo valor e o mesmo direito.

(Angela) – E por exemplo, a partir da Lei 10.639 você acha que mudou alguma coisa, para as comunidades, para a escola quilombola?

Mudou! Pelo menos até aí, quando me aposentei em 2011, acho que foi em 2010 eles já olhavam a gente com outra diferença. Aí nisso que veio o curso afro, com essa lei veio o curso afro, eu já estava perto de aposentar. A partir do momento que teve a lei, as coisas foram mudando. A comunidade ainda levou muita paulada, mas eles já olhavam um pouco diferente, as comunidades são mais bem vistas, o respeito ainda está longe, mas ainda está bem melhor que antes. A gente quer a juventude lá dentro das universidades, mesmo que a cota acha que o nego não é capaz, não é um direito que a gente tem, que perdeu a mais de 200 anos, entendeu?! Tem que usar esse direito, as vezes eu fico tão preocupada e falo “gente, pelo amor de Deus, estuda, tudo que vier cê agarra, que seja direito, pegam”, porque eles tem muito que pagar o que já perdeu da gente, o que nós perdemos deles, as empresas está devendo a gente, tudo, tudo tá em débito com a gente, por que nós perdemos muita coisa, entendeu?! Na década de 70, com a chegada das pequenas empresas pra formar grande empresa, pelo amor de Deus, foi um sofrimento total, dentro das comunidades, dentro das escolas, porque muitos alunos saíram, foram pra cidade, morar nas favelas, que hoje estão lá o negro sofrendo preconceito, é só o negro que é criminoso, só o negro que é um viciado né. Então tá muito longe ainda, porque quando com essa chegada aí, foi que aqui tinha mais de 100 mil, 100 famílias, a partir da chegada das pequenas empresas, foi... né, aqui era um colégio... era... tinha aluno mesmo era duas turmas aí, no final foi até formado uma a mais, eu ainda consegui duas turmas, eu consegui ir. E agora... daqui um dia vai a crise porque o tanto de invasor que está chegando aí, nós temos que ter o reconhecimento do nosso território pra poder... porque senão, pra ter um respeito maior.

(Angela) – Quais eram seus desafios de professora dentro do quilombo?

meu desafio era que eles ficassem aqui, aprendesse e continuasse né, mas a gente tinha, eles tinham pouca oportunidade, porque hoje o produtor rural ele sofre também né.

(Angela) - E você acha que hoje esse desafio ele persiste ou o desafio da escola hoje é outro?

Sendo professoras quilombolas o desafio da escola hoje, os professores quilombola, que aqueles que se pega a causa, eles tem um desafio o aluno continua, e eu acho que pela melhora graças a Deus teve, com esse reconhecimento porque eles achava que o negro era pra ficar canto e ele não quer isso, o negro tem que ter o mesmo no meio rural, ele tem que ter direito a tudo, pra ele não sair da cidade, por isso que a comunidade hoje está avançada, hoje eles tem internet, tem televisão, geladeira, tudo tem e isso faz com que continua e ainda tá longe deles deles continuar aqui, porque se eles tem aqui, se o governo der oportunidade para que os produtores têm acesso a crédito maior né, a criança ela fica aqui porque ela tem oportunidade de crescer e produzir crescer e viver da terra, ele pode ser um engenheiro... é uma dificuldade, por que é um crédito rural hoje pequeno produtor eles dão R\$20.000 isso não é nada, não é, e a grande empresa 100 mil, 150...

(Angela) – E qual a diferença entre terra e território quilombola? Tem algumas pessoas que trazem como território quilombola e outros que trazem como terra quilombola. Tem alguma diferença ou não?

Território é porque desde que nasceu, foi passado do pai pra filho, do filho para pai, que desde a Lei... a 100 anos atrás que quando a princesa Isabel assinou, que ela não fez nada pelos negros que eles já vinham lutando, então já era direito, essa terra não era pra vender, é que é de quilombo. E o quê que eu Estado fez? Vocês têm que tirar documento, o resto da terra fica pra mim, ficou pra União e dentro do território tem muita terra da União, entendeu, então, território é expansão de terra, terra quilombolas é pouca terra, território é território, o norte do Espírito...

(Angela) E como que é a produção aqui no quilombo, como que é hoje, é dividido entre as mulheres, os homens, as crianças? Cada família planta o seu?

Cada família planta o seu, aí você pode fazer antigamente eles falavam juntamento, hoje a gente fala “vamos fazer um trabalho junto”, um dia assim na semana, duas famílias, uma... ajuda, sempre em dias as vezes... “fulano vou te ajudar pra você ir lá em casa hoje!” Olha, antes quando os nossos pais eram vivos, Conceição da Barra pegava muito de nossa farinha, milho, feijão, arroz, vendia era muita saca né e hoje aqui em Conceição da Barra não se vende nada quase, a farinha bem pouco porque hoje é padronizado. Então, essa diferença ficou grande como a gente... O café, pimenta... nossos antepassados já tinham café também, daqueles caríssimo que hoje tá, que dá na mata, eles tinham, então ele vendia a saca, eles vendiam em Conceição da Barra, hoje não, hoje a gente já vende no atravessador, o pessoal vem ou a gente leva lá na cooperativa ou eles vem na comunidade já pega diretamente com a cooperativa, aí a pimenta a gente já leva lá, que já tem a cooperativa que compra.

(Angela) E quando você era criança fazia algum trabalho?

Trabalhava na roça, estudava e capinava, plantava, trabalhava na roça... Bom, antes era diferente né, a gente era novo a gente capinava, plantava, hoje, com a lei que eles botaram aí até o quilombo eles afetaram. Mas mesmo assim, tem muita família... Eu, eu, digo para as famílias “olha gente, se uma criança a partir dos 10 anos, assim, pra se manter, pra entrar no mundo porque até as drogas se avança nas comunidades, se avança, porque não vai atrás das leis que antes, que dizia, que criança só pode estudar e brincar ele tem um momento de brincar estudar e o momento de fazer alguma tarefinha.

(Angela) – Hoje você considera, por exemplo, essa saída das crianças quilombolas para estudar na cidade, ela afeta a permanência deles na comunidade, como que é isso?

Afeta muito, nós como quilombolas já tentamos né, municipalizar, porque tem mães... “que se tivesse do 6º ao 9º ano, meus filhos não ia pra cidade”, porque depois que entrar lá muda, muda gente, a criança quando sai daqui, que entra lá no meio urbano, ele já pensa diferente, entendo, é completamente diferente a escola do campo, à escola quilombola, com a escola urbana, a partir que ele vai lá, no 6º ano, ele já vem com pensamento completamente diferente, mistura com outras pessoas que não tem nada a ver com a sua realidade. Eu aprendi coisa que não presta, entendeu, e tem muitos pais que leva dificuldade com isso, então se tivesse essa escola tradicional, a gente já lutamos por isso, até pelo Ifes vim na comunidade formar uma escola do campo quilombola,

com professor quilombola, que pegasse aluno do 6º ao 9º ano, que aí... igual as comunidades do IMST eles já tem do 6º ao 9º lá, que é comunidade do campo, completamente diferente da comunidade quilombola, a tradições do IMST é completamente diferente, eles tem e nós estamos tentando buscar isso, quem sabe que esse ano a gente não consegue, com as novas diretorias, as novas eleições, entendeu, a gente precisa de ter alguém que olha a nossas causas, é isso que tem que ter, que todos eles que entram lá dentro, não fazem nada pro quilombo não, nós quilombola que temos que torcer, mas é isso que nós queremos é isso... porque voltando, vai enfrentar a barreira também vai enfrentar um desfalque e olhe lá que eles vão querer... botar ordem na casa vai custar, mas, vai ser um avanço, vai ser um avanço principalmente pras comunidades quilombolas.

(Angela) – Em relação ao material pedagógico da escola, existia alguma coisa própria pro quilombo, hoje existe? Você tem conhecimento, alguma coisa específica assim de orientação da secretaria de educação para o quilombo?

Eu, quando dava aula eu não tinha não, no final que dos movimentos, dos movimentos, que... que veio o que eu acabei de falar, depois que saiu a lei né, aí eles fizeram o curso afro, que dentro da prefeitura tem professor afro é negra também né, entendeu. Então, aí veio esse curso né, entre parênteses só pra dizer que estava fazendo, mas não tá, na prática não tem livro realidade a história dizendo: o negro foi isso, negro foi aquilo, não tem... tem livro dos encontros, de outros autores que abraçou a causa também, pra ganhar dinheiro também, que trouxeram muito livro pra comunidade, aí os alunos tiveram conhecimento mas, que tem a história da comunidade, dentro do currículo não tem ainda.

(Angela)- E existe alguma política pra manter a professora quilombola dentro da escola do quilombo?

Acho que não tem não.

(Angela) – E na sua trajetória de professora você em algum momento sentiu algum desânimo?

Sentia desânimo pelo... pela coordenação que trabalhava com a gente, eu chegava em casa tinha hora que o desânimo... queria nem trabalhar mais, não dou pra trabalhar do jeito deles, mas depois, na realidade, eu falei “não tem que ir pra realidade porque a criança não merece isso”.

(Angela) – E quais são os seus planos ainda para o futuro, assim, qual a sua esperança de futuro pra comunidade, pra você, pra sua família?

Menina o plano do futuro é ver essas crianças crescerem, se tiver nós lutando pra conseguir escola dentro das comunidades, consegui é... o 6º ao 9º ano pra que a criançada fique aí, curso bem planejado pra criançada ter um curso que beneficia a terra, que nós recebemos certificado e seja bem planejado pra continua a comunidade ali permanecendo e daqui sai futuros, grandes, pequenos produtores, do seu bom sustento. A gente incentivar eles a “planta sua pimenta, planta seu café, planta sua mandioca”, mas que teja escoamento né, então a gente tá tentando... a gente como produtor, como quilombola nós se organiza desse jeito, isso nós temos que ter, a incentiva os outros a ter também é um desafio também. Eu pra sala de aula não quero mais, eu incentivo que eles estudem que forme doutor, professor, político, político também não quero ser não, quero trabalhar assim, incentivando.

(Angela) Você é referência aqui né, Bina? Se você também olhar para trás percebe que deixou um legado né?

Eu não gosto de dizer... nem gosto de dizer que eu sou referência, eu gosto de incentivo, incentivar a maneira de trabalhar. Hoje eu continuo fazendo parte da comunidade, fazendo movimentos assim, dentro da comunidade, incentivando que continue aqui né, porque é triste a gente ver os nossos que tão lá nas favelas morrendo, é triste isso, é triste que quantos nossos que estão lá que já morreram e parente mesmo, que perdeu as suas vidas, que podia estar aí ó, deveriam estar aqui. Hoje quem mora nas comunidades tem muito mais privilégios do que quem tá lá nas favelas, e as

vezes nem tem conhecimento, o que a gente tem, é triste! E um ajuda o outro, porque se na sua casa não tem, “fulano cê tem isso”, “pera aí, eu tenho”, ninguém morre de fome, as crianças as vezes, tem hora que nem quer jantar, porque tem muita fruta, tem tudo e na cidade não tem, não tem, tá muito triste, vai pro trânsito, prostituição. É o que tá acontecendo gente é o que tá acontecendo, porque tem muitos que diga “ah eu vou pra cidade”, não tem o conhecimento né, porque que os da cidade estão fugindo hoje pra vir pra cá? Muito já tá envolvido nisso, quer que os filhos saiam, vamo procurar uma terra na roça, faz essas invasões clandestinas, sem garantia, sem nada e lá eles traz outras pessoas de outro.

Olendina

Página 69

A universidade não cumpriu com sua função

Documento para enviar as secretarias do ES

GERDA

ACHADOS DA PESQUISA, O QUE EU ENCONTREI

APRESENTAR A TESE NA INTRODUÇÃO

ALTERAR O OBJETIVO- PROJETO INICIAL- NÃO FALAMOS SOBRE INTERCULTURALIDADE

TESE NO PRIMEIRO PARÁGRAFO DAS CONSIDERAÇÕES

PRODUÇÃO DE MATERIAIS AUTORAIS

AUSENCIA TOTAL, PAGINA 110

Conteúdo pronto – políticas públicas de dentro para fora

Citar novo texto de Olendina

Colonialismo, decolonial – repensar

Tabela sobre as escolas – gráfico gráficos

Nota de Dr – perigoso – Convenção 169 - fala do diretor do DR FEZ ESTRADA PARA O QUILOMBO

A cor da cultura

Erineu

Central a citação da convenção 169 do trabalho

Reducir o território é reduzir resistência

Raul fournnet Bitencourt – interculturalidade

Diálogo na diferença – Paulo Freire

Fala das crianças?

Contar o lugar do Leandro – nota de rodapé

3.3 – como a universidade pode contribuir mais com a educação quilombola

76 a 83 – material potente (publicar com Olindina e Zé Walter)

Item 2.2 – Pedagogia Quilombola

Colocar o projeto na Genilda nas referencias