UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE - PPGREC

MICHELLE GOMES FREITAS FERREIRA

CONHECIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA: A EMERGÊNCIA DA AFRICANIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO

JEQUIÉ/BA
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE - PPGREC

MICHELLE GOMES FREITAS FERREIRA

CONHECIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA: A EMERGÊNCIA DA AFRICANIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa: Etnicidade, Memória e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugênio.

JEQUIÉ/BA
2017

Ferreira, Michelle Gomes Freitas.

F442 Conhecimentos étnico-raciais e formação de professores de uma escola quilombola: a emergência da africanização e descolonização do processo formativo/ Michelle Gomes Freitas Ferreira.- Jequié, UESB, 2017.

218 f: il.; 30cm. (Anexos)

Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporanidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. Orientador: Profº. Drº. Benedito Gonçalves Eugênio.

1. Professoras - Conhecimentos étnico-raciais na formação inicial e continuada em um contexto escolar quilombola 2. Professoras que atuam em um contexto escolar quilombola - Formação docente I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título.

CDD - 370.71

MICHELLE GOMES FREITAS FERREIRA

CONHECIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA: A EMERGÊNCIA DA AFRICANIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação, em Nível de Mestrado Acadêmico, em Relações Étnicas e Contemporaneidade- PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Campus de Jequié.
Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação.**

Aprovada em: 30 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio – UESB **(Orientador)**

Profª. Drª. Maria de Fátima Andrade Ferreira- UESB
Examinadora

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana- UESB
Examinador

JEQUIÉ
2017

DEDICATÓRIA

À Painho, meu “Preto Velho” que na Umbanda sua filosofia religiosa representa a força, a resignação, a sabedoria, o amor e a caridade. O Preto Velho é para aqueles que o procura, o sábio que cura, ensina e educa, para os encarnados e desencarnados necessitados de luz e de um caminho a trilhar.

Ao ODEERE: Pimenta, Cultura e Dendê, por ser o meu *Ilê Ayê* (casa africana, casa de axé) que deixou em mim uma marca que eu ainda não sou capaz de descrever completamente. Sua profundidade e significado ainda não se assentaram.

AGRADECIMENTOS

Fé!

- A **Deus**, que em silêncio me fala de sonhos, de acolhimento, de um Homem que marcou e marca a humanidade por sua capacidade de amar! Obrigada Deus na pessoa do Pai, do Filho e do Espírito Santo, porque mesmo eu sendo tão pecadora, o Senhor me ama infinitamente.

- A **Maria, Rainha da Paz, Presença do Amor.** Por ser a minha mãezinha querida, que sempre intercede junto ao teu Sagrado Filho Jesus, pelas minhas conquistas e também pelo meu acalento nos momentos de angústia.

Axé!

- A **Yemanjá**, Orixá que cuida da minha vida e emoção, que acalma minhas marés, minhas águas turbulentas. Obrigada Rainha do Mar, Sereia Sagrada!

♥ Amores...

- A **Painho e Mainha, representações do Ágape**; pelas inúmeras renúncias que fizeram por mim. Pelo amor gratuito, generoso, puro, livre e desmedido que me dedicam.

- A **Renato Júnior, meu Marido**; pelos dezesseis anos de carinho, cumplicidade, amizade e aprendizados. Pelo nosso amor, que o tamanho do céu, as gotas do oceano, e nem mesmo todas as partículas de ar podem mensurar!

- A **Lorena minha irmã,** minha alma gêmea.

- A **minha griô, minha Preciosa Avó Elza**, pelos sábios ensinamentos de vida. Obrigada Vó pelo exagero de afeto e de amparo.

- A **minha Tia Giovana**; por me cuidar, proteger e mimar. Por ter me ensinado a ser uma pessoa resiliente, capaz de me recuperar diante de situações de crise, e ainda aprender com esta.

- A **erê Maria Luiza**; pelos sorrisos que me presenteia todos os dias.

- A **Adolfo, meu Padrasto**; por ter me acolhido como filha.

Conhecimento & Ciência

- A **CAPES**, pelo incentivo e financiamento a esta pesquisa.

- A **UESB**, meu ponto de partida e de chegada, de acesso ao conhecimento, a ciência.

- Ao **PPGREC**, pela assessoria acadêmica. Em especial a: Ozéias, Antônia, Jammes, José (Zé Negão) e Cidália.

Inspiração & Sabedoria

- Ao **ODEERE**, por ser o meu espaço de liberdade, meu território não institucionalizado pela lógica monocultural e eurocêntrica. Minha comunidade simbólica de configuração africana. Definitivamente o ODÉ ERÊ não é um espaço opressor é um *Ilê Ayê*. Os ensinamentos ultrapassaram o âmbito acadêmico, tornando-se ensinamentos de vida, dos quais eu guardo com muito zelo, sobretudo, a reverência aos mais velhos/sábios e a proteção ao mais novos/crianças.

- A **Marise De Santana**. Não sei como agradecê-la... É muita força, muita intensidade, muita espiritualidade e muito amor. Um amor que nem sempre é fácil compreender..., mas acredito que são broncas maternais. É colo de mãe, olhar de mãe, conselhos de mãe, abraço de mãe.

- A**os Professores do PPGREC**, em especial a: Ana Angélica Leal Barbosa e Marcos Lopes de Souza, pela generosidade no ato de ensinar/dialogar.

- A **José Valdir de Jesus Santana** e **Maria de Fátima Andrade Ferreira**, respectivamente, examinador interno e examinadora externa, pela disponibilidade de tempo dispensados a esta dissertação e as contribuições que foram bem vindas.

Que todo caminho que eu andar tenha Flores. E se não tiver, que eu as Plante...

- Aos **meus 11 colegas de Mestrado,** pela parceria acadêmica e incentivo quando necessário: Adriana Chachá, Adriana Sampaio, Claúdia Moreira, Danilo Dias, Epaminondas Reis, Flavia Querino, Jamile Sena, Marcos Antônio, Milena Tamborriello, Rita de Cássia Côrtes e Tamiz Oliveira.

- A **comunidade remanescente de quilombo Barro Preto**, pela sobrevivência física, cultural, simbólica, social e política. Em especial a: Micael Paixão, Thaís Barreto, Dona Adélia, Dona Vovózinha e Joilson.

- A **Escola Municipal Padre Antônio Molina**, pela receptividade a esta pesquisa, e pelo protagonismo de suas professoras que não isentaram em nenhum momento em relatar suas vivências profissionais.

- Aos **meus Familiares e Amigos**... Obrigada! Tenho certeza que todos me fizeram votos de sucesso nesta trajetória.

Orientação & Irmandade

- A **Benedito Gonçalves Eugênio**, homem negro, de fibra, natural da zona rural, e que buscando o objetivo de estudar chegou ao Pós-Doutorado. Humilde, sua posição acadêmica não o posiciona melhor que ninguém, trata todas as pessoas com igual carinho e respeito. A minha admiração por você Bené é imensurável. Muito obrigada, porque dentre tantas boas opções você me escolheu, acreditou em mim e em meu projeto de pesquisa, viabilizando a sua concretização.

Com certeza, você foi o melhor orientador que eu poderia ter..., não desamparou a pesquisa em nenhum momento, segurou minha mão quando pensei em desistir, secou minhas lágrimas nos momentos de desespero (e não foram poucos, risos) em que eu pensava que não iria conseguir, mas você confiou e acreditou. Não é a vão que você se chama Benedito, que significa Bendito, Abençoado.

Obrigada meu orientador-irmão.

A casa grande surta quando a senzala aprende a ler.

(Senzala: cativeiro)

Reescrevo:

A casa grande surta quando o quilombo aprende a ler.

(Quilombo: liberdade e resistência)

RESUMO

O presente trabalho teve por finalidade apresentar uma análise acerca da inserção ou omissão dos conhecimentos étnico-raciais na formação inicial e continuada de professoras que atuam em um contexto escolar quilombola. Para tanto, o *lócus* de investigação foi a Escola Municipal Padre Antônio Molina (Jequié/BA) situada na comunidade do Barro Preto (certificada pela Fundação Cultural de Palmares como remanescente de quilombo desde 2007). A investigação exploratória realizada entre os meses de março a junho de 2016 denunciou que os materiais escolares, as atividades curriculares, os livros didáticos e, principalmente, a cultura da escola evidenciada na organização pedagógica, mobiliário, e estrutura interna não se relacionam com a especificidade quilombola. As protagonistas do estudo foram às professoras, e a abordagem metodológica utilizada para captar suas percepções, subjetividades, teorias e conhecimentos acerca das questões étnico-raciais foi o Grupo de Discussão que tem caráter teórico-dialógico e que se constituiu como uma intervenção formativa. 08 temas/conteúdos nortearam o grupo de discussão revelando que os conhecimentos das professoras ainda são bastante colonizados; isto é, engessados na ótica da escravidão; concomitantemente, o grupo de discussão também as possibilitou ampliar o rol de conhecimentos sobre tal temática, de forma que passaram (como aponta seus depoimentos) a vislumbrem uma possível mudança em suas práticas monoculturais e eurocêntricas.

Palavras-chave: Conhecimentos Étnico-Raciais. Formação Docente. Professoras.

ABSTRACT

The present work had the purpose of presenting an analysis about the insertion or omission of ethnic-racial knowledge in the initial and continued formation of teachers who work in a quilombola school context. For that purpose, the research site was the Padre Antonio Molina Municipal School (Jequié/BA), located in the Barro Preto community (certified by the Palmares Cultural Foundation as a remnant of quilombo since 2007). The exploratory research carried out between March and June 2016 reported that school materials, curricular activities, textbooks, and especially the school culture evidenced in the pedagogical organization, furniture, and internal structure are not related to specificity quilombola. The study's protagonists went to the teachers, and the methodological approach used to capture their perceptions, subjectivities, theories and knowledge about ethnic-racial issues was the Group of Discussion that has a theoretical-dialogical character and that was constituted as a formative intervention. 08 themes/contents guided the discussion group revealing that the teachers' knowledge is still highly colonized; That is, cast in the view of slavery; At the same time, the discussion group also enabled them to broaden their knowledge on this subject, so that (as their testimony points out) they have seen a possible change in their monocultural and eurocentric practices.

Keywords: Ethnic-Racial Knowledge. Teacher Training. Teachers.

LISTA DE IMAGENS E ILUSTRAÇÕES

Imagem 01	Área comum da Escola Municipal Padre Antônio Molina (Jequié/BA)	20
Imagem 02	Ilustração na parede principal da Escola Municipal Padre Antônio Molina.....	27
Imagem 03	Enchente em Jequié/BA em 1914. Fonte: Museu Histórico e Cultural de Jequié.....	38
Imagem 04	Enchente em Jequié/BA em 1914 (2º Ângulo). Fonte: Museu Histórico e Cultural de Jequié.....	39
Imagem 05	Barracamento - Comunidade Remanescente de Quilombo do Barro Preto.....	41
Imagem 06	Barracamento - Comunidade Remanescente de Quilombo do Barro Preto (Segundo Ângulo).....	41
Imagem 07	Campo do Índio - Comunidade Remanescente de Quilombo do Barro Preto.....	45
Imagem 08	Fachada da Escola Municipal Padre Antônio Molina.....	49
Imagem 09	Fachada da Sala de Aula nº 01.....	50
Imagem 10	Fachada da Sala de Aula nº 02.....	50
Imagem 11	Fachada da Sala de Aula nº 03.....	50
Imagem 12	Área livre da Escola Municipal Padre Antônio Molina.....	51
Imagem 13	Área livre da Escola Municipal Padre Antônio Molina (Ângulo 2).....	51
Imagem 14	Pe. Antônio Molina Fonte: Catedral Santo Antônio de Pádua (1983)...	55
Imagem 15	Foto antiga da Catedral Santo Antônio de Pádua. Fonte: Museu Histórico e Cultural de Jequié.....	55

Imagem 16 Maquete do Barracão - 1ª Estrutura Física da Escola Municipal Padre Antônio Molina. Fonte: Comunidade Santa Clara..... 56

Imagem 17 Escola Municipal Padre Antônio Molina passando pela primeira reforma de sua estrutura física. Fonte: Catedral Santo Antônio de Pádua (1985)..... 57

Imagem 18 Ilustração na parede da Escola Municipal Padre Antônio Molina..... 59

Imagem 19 Ilustração na parede da Escola Municipal Padre Antônio Molina..... 117

Imagem 20 Mural - Escola Municipal Padre Antônio Molina..... 139

Imagem 21 Ilustração na parede da Escola Municipal Padre Antônio Molina..... 180

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro I	Vantagens e desvantagens do grupo de discussão. Fonte: Castro et al (2010).....	34
Quadro II	Número de Alunos Matriculados em 2016 na Escola Municipal Padre Antônio Molina.....	49
Quadro III	Documentos Nacionais que contemplam a Educação Quilombola.....	105
Quadro IV	Ações da CED/SEC-BA no âmbito da Educação Quilombola.....	113
Quadro V	Plano de Ação - Construção das Diretrizes Curriculares de Educação Quilombola/BA.....	114
Quadro VI	Identificação das professoras pesquisadas.....	120
Quadro VII	Dados sobre a atuação profissional das professoras pesquisadas.....	121
Quadro VIII	Formação docente inicial das professoras pesquisadas.....	123
Quadro IX	Formação docente continuada das professoras pesquisadas.....	124
Quadro X	Cursos de aperfeiçoamento nos últimos cinco anos (2011-2016).....	127
Quadro XI	Motivos e razões pela escolha da profissão professora.....	130
Quadro XII	Abordagem das questões étnico-raciais na formação docente.....	132
Quadro XIII	Aspiração dos conteúdos étnico-raciais na formação docente.....	133
Quadro XIV	Formação específica direcionada aos conteúdos étnico-raciais.....	134
Quadro XV	Prática pedagógica fundamentada em conhecimentos étnico-raciais..	134
Quadro XVI	Dificuldades para a concretização de uma educação étnico-racial.....	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia.
AC	Atividades Complementares.
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
AJECE	Associação Jequieense de Cegos.
BA	Bahia.
CAP	Centro de Apoio Pedagógico.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CDA	Certificado de Depósito Agropecuário.
CED	Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica.
CP/CNE	Câmara Plena/Conselho Nacional de Educação.
DIREC	Diretoria Regional de Educação.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FCP	Fundação Cultural de Palmares.
GD	Grupo de Discussão.
GF	Grupo Focal.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.
IFBA	Instituto Federal Baiano.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC	Ministério da Educação.
MNU	Movimento Negro Unificado.
ODEERE	Órgão de Educação em Relações Étnicas.
OIT	Organização Internacional de Trabalho.
PBQ	Programa Brasil Quilombola.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PE	Padre.
PNDE	Plano Nacional de Educação.
PNDPT	Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais.
PPG	Programa de Pós-Graduação.
PPGREC	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PROFORMAR	Programa de Formação dos Profissionais Agentes de Saúde.
PT	Partido dos Trabalhadores.
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo.
SEC	Secretaria de Cultura.
SEC/BA	Secretaria Estadual de Educação/Bahia.
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEDES	Sociedade de Estudos para o Desenvolvimento Econômico e Social.
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Programa a Igualdade Racial.
SEPROMI	Secretaria Especial de Políticas de Promoção a Igualdade Racial.
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 20

1 CAMINHOS DA PESQUISA..... 27

1.1 O trajeto escolhido: tipo de pesquisa..... 28

1.2 O grupo de discussão..... 31

1.3 A entrada na comunidade: quilombo do Barro Preto - tradição e memórias..... 37

1.4 A Escola Municipal Padre Antônio Molina..... 48

1.5 Os sujeitos de pesquisa..... 57

2 UM PASSEIO PELO CAMPO TEÓRICO..... 59

2.1 Breve reflexão sobre as teorias raciais..... 60

2.2 Cenário quilombola no Brasil: marginalização, reconhecimento e autorreconhecimento..... 74

2.3 Etnia e etnicidade: contextualizando grupos, identidade, fronteiras e realce..... 89

2.4 Tecendo um diálogo entre a educação das relações étnico-raciais e a educação quilombola..... 94

3 CONHECIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO INICIAL..... 117

4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM UM GRUPO DE DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL..... 139

4.1 GD 01: conceitos históricos e contemporâneos de quilombos..... 143

4.2 GD 02: Barro Preto e seu contexto quilombola..... 149

4.3 GD 03: educação quilombola x educação escolar quilombola..... 153

4.4 GD 04: resistência negra..... 159

4.5 GD 05: teorias raciais..... 162

4.6 GD 06: racismo contemporâneo, racismo de marca e de origem e racismo escolar..... 166

4.7 GD 07: o negro no livro didático..... 172

4.8 GD 08: cultura negra tratada como subcategoria folclórica no âmbito escolar... 175

4.9 Notas..... 179

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS... APENAS CONSIDERAÇÕES..... 180

REFERÊNCIAS..... 186

APÊNDICES..... 199

Apêndice A: Conheça a pesquisadora..... 199

Apêndice B: ofício encaminhado a direção da escola..... 207

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 208

Apêndice D: guia de condução do grupo de discussão..... 210

Apêndice E: questionário docente..... 215

ANEXOS..... 218

Anexo A: portaria nº 25 de 07/03/2007 - certificação do Barro Preto como comunidade remanescente de quilombo..... 218

INTRODUÇÃO

"Se quer saber o final, preste atenção no começo."

Provérbio Africano

Imagem 01: Área comum da Escola Municipal Padre Antônio Molina (Jequié/BA).

INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresento passou por períodos de dificuldades, seja com a alteração do lócus da investigação, seja por conta da existência de muitas pesquisas acerca da temática que propus trabalhar. Com relação a esse último ponto, Severo (2013, p.16) aponta que "(...) o mais importante não é apenas a quantidade de pesquisas sobre um determinado tema, mas os olhares diferentes que estabelecemos sobre as temáticas estudadas". Assim, resolvemos (eu e o professor orientador) continuar com os mesmos elementos (escola, conhecimento africano e afro-brasileiro, formação docente, ação pedagógica e racismo) definidos no projeto inicial de pesquisa e ampliarmos 'apenas' o campo e/ou contexto de pesquisa, que antes seria o maior pólo escolar de ensino fundamental II (6º ao 9º anos) da rede estadual em Jequié/BA, e nesse novo momento passa a ser uma escola municipal, porém, considerada como quilombola por estar localizada em um Quilombo Urbano.

No entanto, a alteração do *lócus* de pesquisa configurou-se como uma complexa transformação do projeto inicial. Nesse contexto, a proposta tornou-se mais relevante, uma vez que no cenário municipal, ainda são muito recentes as discussões quanto à certificação da comunidade do Barro Preto (apresentada no capítulo 1) como remanescente de quilombo - e em conseqüência desta certificação, a atuação das três escolas fixadas na comunidade também se constituiu como foco de discussão; visto que a informação - de que o processo educativo e/ou pedagógico destas escolas deveria ser adaptado a nova especificidade do bairro - foi disseminada pelas mídias locais e acadêmicas por toda a cidade e também região circunvizinha. Registra-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola instituem diversos princípios para assegurar esta modalidade de educação, dos quais entre os estaduais destaco:

> V - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, referendado em um projeto político-pedagógico, que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;
>
> VII - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico, produzido em articulação entre a comunidade e os sistemas de ensino, instituições de educação superior, organizações não governamentais e outras organizações comunitárias (BAHIA, RESOLUÇÃO Nº 68/2013, TÍTULO II, ART. 6º, p.4).

Através da pesquisa exploratória, identifiquei que das três unidades escolares situadas na comunidade do Barro Preto e instituídas como quilombolas, apenas uma dedica atenção a cumprir as exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, as outras duas reconhecidamente ainda não atuam nesta perspectiva. Destarte, na tentativa de compreender a razão para tal descumprimento, foi necessário inquirir as gestões e coordenações pedagógicas de ambas às instituições escolares, sendo que estas alegaram despreparo docente e desconhecimento teórico para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Currículo e conseqüentemente da prática educativa, porém, manifestam interesse em tornar-se de fato, escolas quilombolas.

Das três escolas em questão, eu deveria selecionar uma para realizar a pesquisa; deste modo, optei pela Escola Municipal Padre Antônio Molina, que embora seja quilombola apenas na esfera documental, vislumbra a reconstrução e/ou adaptação de seus documentos, bem como, de sua prática pedagógica; e como o nosso propósito de investigação perpassa, sobretudo, em torno da Formação Docente, a justificativa da escolha reside no fato de que uma das escolas está avançada nas discussões quanto à abordagem da educação quilombola, inclusive já foi cenário de algumas pesquisas acadêmicas, enquanto a outra não manifestou interesse em acolher a pesquisa, justificando que estava como um barco à deriva, pois estaria sem direção e também sem coordenação pedagógica, portanto, sem uma gestão escolar. Sendo assim, somente a Escola Municipal Padre Antônio Molina estaria disponível para pesquisa e atenderia as nossas expectativas de colaborar para a formação de professores quanto às questões étnico-raciais.

Ao apresentar o projeto de pesquisa para a coordenadora pedagógica do ano letivo de 2016, esta evidenciou a dificuldade do corpo docente da Escola Municipal Padre Antônio Molina em lidar com as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Esse elemento contribuiu para que a opção metodológica fosse pelo Grupo de Discussão.

Portanto, essa pesquisa parte do pressuposto de que o que precisa mudar na Escola Municipal Padre Antônio Molina não são apenas os documentos que regem sua metodologia, didática e procedimentos de ensino, mas principalmente, as práxis dos sujeitos. As professoras precisam estar preparadas para apresentar aos seus alunos a história, cultura, luta, tradições e resistência da população afro-brasileira, visibilizando e valorizando a origem étnico-racial dos mesmos, auxiliando-os no combate e enfrentamento de violências simbólicas, sobretudo, as raciais. Assim sendo, o Grupo de Discussão poderia se constituir para essas professoras como um ponto de partida no alcance desta meta; uma vez que não podemos esquecer que “racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. Os

estereótipos e as idéias pré-concebidas vicejam se está ausente a informação, se falta o diálogo aberto, arejado, transparente" (CARDOSO, 2005, p.9). Nesta perspectiva, Munanga (2005, p.15) acrescenta que:

> Alguns dentre nós, não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

E continua:

> (...) alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos "coitadinhos", em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p.15).

Por extensão, essa pesquisa se apóia na possibilidade de que tais professoras possam repensar suas práticas pedagógicas através da discussão, da interação, do compartilhamento de experiências e do aprofundamento teórico; enfim, de estratégias coletivas. Todavia, esses momentos também poderiam se fomentar como etapas de um processo formativo quanto às questões étnico-raciais. Dessa forma, as professoras, ao desenvolverem e/ou aprofundarem seus conhecimentos, poderiam oportunizar aos seus alunos aulas que não fossem na perspectiva de reprodução e manutenção de conteúdos eurocêntricos que desprivilegiam os conteúdos africanos e afro-brasileiros.

Em outras palavras, o processo formativo poderia se configurar para as professoras como uma possibilidade de se libertarem da condição de colonizadas e passarem para a

condição de emancipadas quanto à hierarquização de conteúdos, equivocadamente, postos como soberanos e marginalizados. Aqui são importantes as contribuições da perspectiva decolonial (discussão empreendida no capítulo 4 desta dissertação).

Levando-se então em consideração que uma das razões para a colonização da prática pedagógica reside na formação docente, porque em geral, as questões étnico-raciais estão ausentes dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, o desafio proposto por esta pesquisa consiste em compreender se um processo formativo específico e aprofundado seria capaz de transformar as percepções de professoras quanto ao trabalho com as questões étnico-raciais. Deste modo, a **inquietação e/ou problema** que orientou essa pesquisa foi: Articulando o discurso e a reflexão sobre a prática docente, quais são os conhecimentos que professoras de uma escola quilombola desenvolvem em um grupo de discussão acerca das questões étnico-raciais?

Para tanto, foi traçado o seguinte **objetivo principal** para a pesquisa: Organizar e realizar um grupo de discussão para debater temáticas relacionadas às questões étnico-raciais e refletir em grupo como essas questões podem ser trabalhadas no cotidiano de uma escola quilombola.

Os **objetivos específicos** foram:

- Apresentar, discutir e analisar um grupo de discussão realizado com professoras de uma unidade escolar quilombola acerca das questões étnico-raciais;
- Identificar possíveis lacunas na formação docente inicial e continuada dessas professoras quanto às questões étnico-raciais;
- Revelar as contribuições do grupo de discussão para a transformação das percepções das professoras quanto ao trabalho com conteúdos étnico-raciais.

Destaco que esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo inicial apresenta a abordagem metodológica empregada para o desenvolvimento da pesquisa e construção dos dados; enuncia o tipo de pesquisa - qualitativa; a técnica - grupo de discussão; a comunidade remanescente de quilombo - o Barro Preto e a unidade escolar investigada - a Escola Municipal Padre Antônio Molina. Para tanto, utilizo como apoio Callejo (2001), Denzin & Lincoln (2006), Fabra et al (2001), Gatti & André (2010), Ibáñez (1979), Severo (2013) e Weller (2006, 2010).

Na continuidade, o capítulo dois articula a base teórica de sustentação da pesquisa, organizado em quatro subtópicos: 1) Breve reflexão sobre as teorias raciais; 2) O cenário

quilombola no Brasil: marginalização, reconhecimento e autoreconhecimento; 3) Etnia & etnicidade: contextualizando grupos, identidade, fronteiras e realce; e 4) Tecendo um diálogo entre a educação das relações étnico-raciais e a educação quilombola. Os principais aportes utilizados foram: Arruti (2008, 2014), Barros (2016), Barth (1969), Cunha (2009), Fanon (2008), Fiabani (2005), Gomes (2005), Larchert (2013), Leite (2000), Maestri (2005), Maio (2000), Moura (2005), Munanga (2005), Nascimento (2000), Oliveira (2011) Poutignat & Streiff-Fernart (1998), Ricupero (2008), Santos (2000, 2002), Schwarez (2014), Silva (2007), Sousa (2013), Weber (1991).

Os capítulos seguintes, respectivamente, três e quatro, são de explanação dos achados da pesquisa. O capítulo três apresenta os dados levantados e construídos através de questionário aplicado com as professoras investigadas, cujo objetivo foi o de identificar a presença e/ou ausência das questões étnico-raciais na formação inicial e continuada das mesmas. Registro que esse questionário foi aplicado anteriormente ao grupo de discussão. Para tanto, a análise deste capítulo contou a seguinte condução teórica: Gatti (2003), Moura (2005), Gomes (2005), Munanga (2005), Dassoler & Lima (2012), Cardoso; Rodrigues (2015).

Finalmente, o último capítulo apresenta os dados obtidos por meio dos Grupos de Discussão. Os oito encontros foram dispostos separadamente e o objetivo do capítulo centrou-se na relevância da presença das questões étnico-raciais em todo o processo de formação de professores. Professores no âmbito geral e não somente os que atuam em realidades escolares quilombolas. Nesta perspectiva, o suporte teórico utilizado foi Moreira (2001), Gomes (2005), Candau (2008, 2016), Canen; Xavier (2012), Tubino (2016), Oliveira (2016), Sacavino (2016).

Por fim, registro que orientar e conduzir um processo formativo configurou-se para mim um duplo desafio. Embora eu seja Professora, a minha breve vivência de sala de aula é na educação básica, deste modo, administrar um grupo de discussão constituído por outras professoras também da educação básica, porém com mais experiência profissional que eu, ainda que tenha me colocado em um lugar de desconforto - por parecer uma grande ousadia de minha parte - também me desafiou, ao me possibilitar compartilhar o conhecimento que semeei durante dois anos imersa em um programa de pós-graduação em relações étnicas; conhecimento, aliás, necessário a este grupo de professoras. Ressalto ainda que a colheita dos frutos desse grupo de discussão não foi somente das professoras em questão, como minha também, pois como pesquisadora assumo a mesma postura de Severo (2013, p.38): “(...) ao

mesmo que oportunizo um processo de formação para outros sujeitos, estou me colocando no lugar de sujeito que aprende”.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

"Se quiser ir rápido, vá sozinho, se quiser ir longe, vá acompanhado."

Provérbio Africano

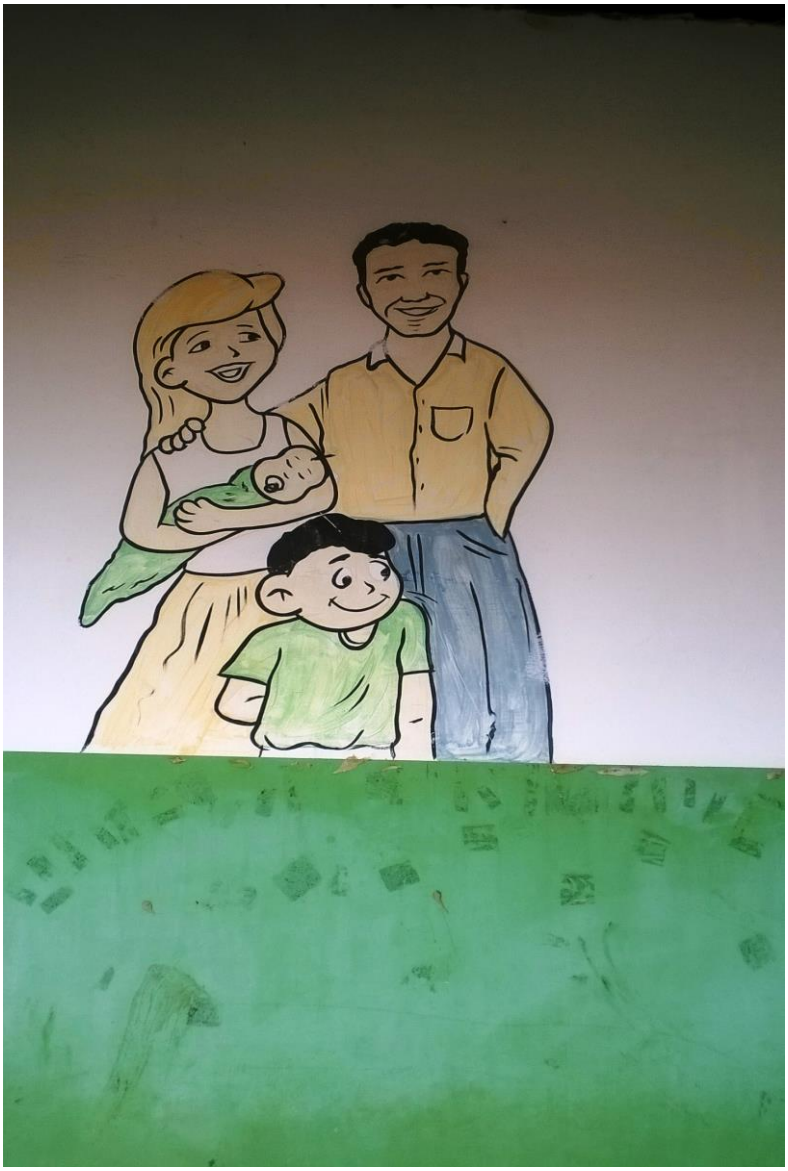


Imagem 02: Ilustração na parede principal da Escola Municipal Padre Antônio Molina.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

Compreendo a pesquisa como uma atividade científica que parte do pressuposto de elucidar uma curiosidade epistemológica, sendo necessário delimitar um caminho e/ou uma metodologia que possibilite confrontar teorias e hipóteses previamente estabelecidas com a realidade empírica, na tentativa de explicar, responder ou compreender tal inquietação. Mattos (2008, p.26) pontua que: "fazer uma pesquisa científica significa investigar assunto de interesse e relevância, observar os acontecimentos, conhecer com profundidade, utilizar métodos científicos, responder às questões que surgem no decorrer do estudo e descobrir respostas". Portanto, a metodologia deve ser organizada de maneira criteriosa.

1.1 O trajeto escolhido: tipo de pesquisa

Por ter como campo de investigação a formação docente dos sujeitos/professores, bem como os significados por eles atribuídos às suas interações sociais e as suas experiências cotidianas em sala de aula; enfim, as suas subjetividades que conduzem, orientam e encaminham as suas práticas pedagógicas em relação às questões étnico-raciais - a metodologia utilizada nesta pesquisa tem por base a abordagem qualitativa.

Compreendendo que a escolha pelo trajeto a ser percorrido não pode ser realizada de forma arbitrária, ou sem que haja um efetivo entendimento de sua aplicabilidade, optei por explanar brevemente acerca das bases históricas da pesquisa qualitativa e, a partir disso, discutir acerca dos grupos de discussão.

Quando e como surgiram? As pesquisas de abordagem qualitativa surgiram no século XVIII e XIX, quando diversos acadêmicos - tais como, sociólogos, historiadores e cientistas sociais - insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais utilizado também em pesquisas sociais, buscaram novas formas de investigação, capazes de abarcar as formas humanas de pensar, agir e se posicionar (GATTI; ANDRÉ, 2010).

O método convencional de pesquisa - denominado quantitativo - tinha como principais características e/ou fundamentos, testar, mensurar, quantificar, catalogar e padronizar; deste modo, não era suficiente para se constituir enquanto método de pesquisas que objetivavam a compreensão de fenômenos humanos e sociais; pois é impossível quantificar e padronizar, por exemplo, opiniões, atitudes, sentidos e significados. A pesquisa qualitativa então surge em contraposição à pesquisa quantitativa - que tinha uma aplicação reducionista nas investigações das ciências sociais, de forma a impossibilitar a apreensão da multiplicidade de significados subjetivos e sociais.

Assim sendo, a nova abordagem de pesquisa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados (...)” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.30). Portanto, a pesquisa qualitativa:

> (...) se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21).

Como se deu a expansão desse tipo de pesquisa? Apesar das pesquisas qualitativas terem emergido nos séculos XVIII e XIX, foi apenas no século XX - especificamente em meados de 1960 - que elas se difundiram simultaneamente em diversos lugares do mundo.

> O clima favorável ocorreu porque os anos de 1960 foram marcados por vários e fortes movimentos sociais, pelas lutas contra a discriminação racial, pela igualdade de direitos. As abordagens qualitativas procuravam dar voz a todos os participantes, mesmo os que não detinham poder e privilégio, o que combinava muito bem com as idéias democráticas e com as causas sociais daquele período (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.30).

Ou seja, a disseminação/propagação da pesquisa qualitativa ocorreu em um período (década de 1960) marcado por diversos fenômenos sociais e democráticos que não poderiam ser explicados, analisados e compreendidos através de representações quânticas e/ou numéricas.

A princípio, essa revolução metodológica foi utilizada, sobretudo, em pesquisas das áreas de Sociologia e Antropologia - que buscavam analisar a vida de grupos humanos, suas peculiares formas culturais, costumes, hábitos e contextos sociais. Contudo, em pouco tempo, a pesquisa qualitativa passou a ser empregada em outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais, incluindo a Educação, a História, a Ciência Política, os negócios e as comunicações (DENZIN; LINCOLN, 2006).

No que compreende ao campo da educação, Weller e Pfaff (2010, p.20) afirmam que “(...) as abordagens qualitativas alcançaram ampla aceitação nas Ciências da Educação em âmbito mundial”. No Brasil, Gatti e André (2010, p.33) sinalizam:

> É nos anos de 1980 que emergem grupos fortes de pesquisadores que trabalham com essas metodologias em várias instituições do país. Muitos estudos são produzidos com o objetivo de compreender as relações intraescolares e seus contextos, as questões institucionais, as situações de

> sala de aula e as representações dos atores escolares sob diversas óticas. A maior parte surgiu em centros de pós-graduação em Educação sob a forma de dissertações e teses. A tônica presente nesses estudos era de crítica às abordagens quantitativistas e economicistas, implementadas de modo reducionista.

Partindo desses pressupostos, é possível concluir que o que favoreceu a crescente aceitação da abordagem qualitativa na comunidade acadêmica - especialmente aos estudiosos da educação - foram as suas possibilidades de fazer pesquisa totalmente divergentes da pesquisa convencional. No novo método de pesquisa, os testes são descartados sendo substituídos pela observação; existe também uma flexibilidade de maneira a contemplar o inesperado - o que não podia ser previamente estabelecido ou fixo; e as percepções do pesquisador são reveladas na redação da pesquisa. Enfim, possibilidades não contempladas pelo método quantitativo.

> A expansão na pesquisa educacional da chamada abordagem qualitativa veio no bojo de uma busca de métodos alternativos aos modelos experimentais, às mensurações, aos estudos empiricistas numéricos, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais foi posto em questão, do mesmo modo se pôs em debate aos conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses métodos (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.33).

Em função dessa divergência de possibilidades de investigação, estabeleceu-se uma dicotomia entre pesquisas qualitativas e pesquisas quantitativas; sendo que os defensores do método quantitativo passaram a questionar a rigorosidade e a legitimidade do método qualitativo, “um dos motivos que justificam a importância desse debate sobre a qualidade da pesquisa qualitativa é a recorrente crítica sobre a falta de fundamentação teórica e de reflexão, assim como a falta de rigor metodológico no tratamento e análise de dados” (WELLER; PFAFF, 2010, p.21). Em suma, os defensores do método quantitativo de pesquisa criticam o método qualitativo porque não possui definição de padrões de qualidade; isto é, normas específicas para a coleta e análise dos dados - pontuando que pesquisa sem rigor não tem valor e/ou utilidade e que é preciso ter compromisso para produzir conhecimentos confiáveis. Em uma perspectiva particular, acredito não existir alternativas para padronizar subjetividades e coletividades que é o que se investiga nas pesquisas de âmbito qualitativo; desse modo, concordo com Gatti e André (2010, p.37) quando afirmam que para realizar pesquisa qualitativa não é preciso seguir “rígidos protocolos, mas, sim, ter domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real”. Como bem sinalizam Bogdan e Biklen (1994), por tratar-se de um estudo de natureza flexível, a pesquisa

qualitativa permite aos sujeitos participarem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem que se moldar a contextos previamente elaborados e testados.

Segundo Weller e Pfaff (2010, p.19), desde a década de 1990, “as metodologias qualitativas já não são vistas em contraposição aos métodos quantitativos, mas como enfoques diferentes e necessários no campo da pesquisa social empírica”. Ou seja, ocorreu uma polarização entre as abordagens qualitativa e quantitativa, na medida em que a comunidade acadêmica passa a reconhecer que tais abordagens são distintas em seus fundamentos e procedimentos, e desta forma, distintas também em natureza de estudo e captação e compreensão da realidade.

Quais são os riscos e cuidados? Assim como as pesquisas de natureza quantitativa, as pesquisas qualitativas não estão isentas de riscos e/ou ameaças que possam comprometer a sua qualidade científica. Nesta perspectiva, Gatti e André (2010, p.36) chamam a atenção para os seguintes problemas:

> (...) observações casuísticas, sem parâmetros teóricos ou sem inferências consistentes, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental (...).

Não é porque a abordagem qualitativa é flexível às analises e interpretações do pesquisador que a pesquisa deve ser conduzida de acordo com o seu senso comum. Ao contrário, é preciso que o pesquisador tenha um domínio teórico-metodológico amplo - capaz de contemplar a sua problematização de pesquisa.

Enfim, a abordagem qualitativa não tem por finalidade conduzir o pesquisador por caminhos onde a realidade se apresenta de forma única, pronta para ser conhecida e/ou descoberta; é justamente o oposto: as pesquisas qualitativas reconhecem que existem múltiplas realidades e significados atribuídos a tais realidades (REY, 2005; SEVERO, 2013).

Apresentada a abordagem e/ou tipo de pesquisa, a seguir serão explanados a técnica e os instrumentos de investigação.

1.2 O grupo de discussão

Em busca de um procedimento de pesquisa qualitativa que privilegiasse as falas, os pensamentos e os sentimentos dos sujeitos - a serem pesquisados - acerca das questões étnico-

raciais no contexto educacional, fui surpreendida pela técnica de pesquisa denominada ‘Grupo de Discussão’ (GD).

Antes mesmo de compreender o que é, e como se constitui um GD, a própria palavra grupo já faz referência a interações, diálogos, coletividades e compartilhamentos - o que contempla o meu propósito de pesquisa que perpassa em torno de um processo formativo para professores - onde as suas subjetividades e intersubjetividades pudessem se cruzar, possibilitando assim, a construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos e aprendizados. Podemos definir o grupo de discussão da seguinte forma:

> O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversa sobre temas objeto de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interação que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efetivamente, não tem como objetivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente. A situação de grupo produz a deslocação do controle da interação desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase [...] aos pontos de vista dos participantes, fato que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira (FABRA; DOMÈNECH, 2001, p.33-34).

Diante dessa definição, fica em evidência que o GD tem caráter dialógico, portanto, comporta a autonomia, bem como a liberdade de expressão e a reflexão crítica dos sujeitos pesquisados. O seu objetivo não está no encontro de consensos e/ou na imposição de verdades absolutas entre os interlocutores (até porque, estas não existem), mas na captação de discursos individuais e, sobretudo, coletivos, conforme sinaliza Mangold (1960, p.49 *apud* WELLER, 2006, p.245):

> (...) a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produtos da interação mútua (...). Dessa forma, as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais.

Nessa perspectiva, o GD possui características específicas e inovadoras, na medida em que durante o debate, na apresentação de um tópico de discussão, os participantes conversam, dialogam, compartilham entendimentos e desacordos; enfim, expõem as suas opiniões numa intensa lógica de interação que permite compor um conjunto de opiniões comuns a todo o grupo (CALLEJO, 2001; SEVERO, 2013). Destarte, através do GD, é possível coletar

opiniões, percepções e restrições sobre determinada temática e/ou situação social das quais a simples aplicação de entrevistas e questionários individuais não seriam capazes de abarcar.

Imerso neste contexto, o pesquisador além de ser o organizador e facilitador do GD, também deve se constituir um grande observador; olhando cuidadosamente para todos - porque absolutamente tudo é valioso na investigação, tanto o dito como o não dito. Para tanto, o pesquisador deve monitorar a situação de interação, interpretá-la e compreender os significados que a ela são atribuídos. Inclusive, para não correr o risco de perder quantidade e qualidade de informações/observações, o pesquisador pode utilizar de recursos tecnológicos, tais como, gravador de voz e câmara filmadora, como estratégias de registrar todas as falas, olhares e expressões decorrentes do GD. Severo (2013, p.42) destaca que:

> O papel do investigador requer flexibilidade, capacidade de observação do grupo, perspicácia e sutileza para ajudar a desabrochar a interação entre todos os sujeitos, a promoção de coesão do grupo, à capacidade de síntese e de recondução de temáticas relevantes que possam surgir quando da discussão.

Existem outros aspectos importantes a serem considerados para a formação e desenvolvimento do GD; tais como, a localização e a duração. O local a ser escolhido para a realização dos encontros do GD deve possuir características que estimulem a produção da fala - uma mesa grande, onde todos possam se olhar, com cadeiras confortáveis e um clima acolhedor; quanto à duração dos encontros, Ibáñez (1979) recomenda entre 80 a 100 minutos; ou seja, de 01 a 02 horas de duração aproximadamente.

No caso específico desta pesquisa, por questões de logística e de disponibilidade de tempo, o GD foi realizado na sala utilizada para reuniões dos professores[1] por possuir as características acima descritas, e também porque deste modo, os sujeitos da pesquisa além de permanecerem em um ambiente que lhes é familiar, não precisariam se deslocar - ação que poderia ocasionar evasões no grupo. No que cerne a freqüência, foram 08 encontros[2], realizados em 04 dias alternados entre os meses de julho a setembro de 2016, ou seja, a cada encontro/dia foram realizados 02 GD. Registra-se ainda que a princípio, o GD seria desenvolvido no horário destinado as Atividades Complementares (AC), pois este seria o

---

[1] A escola (a ser apresentada ainda neste capítulo) onde a pesquisa foi desenvolvida, não possui uma sala específica para os professores, contudo, existe outra sala onde as reuniões e ACs são realizados e foi neste espaço que o GD aconteceu.

[2] O guia completo do GD consta em Apêndices e serão detalhadamente descritos no capítulo IV.

único horário possível para reunir todas as professoras da escola[3]; contudo, percebendo que não seria viável constituir um GD em apenas 01 hora, foi preciso alterar a estratégia de pesquisa.

Com a anuência da gestão escolar, conseguimos a liberação de 04 dias inteiros (ou seja, turnos matutinos e vespertinos) sem que essa ação prejudicasse o calendário letivo dos alunos, deixando-os sem aulas. Nessa perspectiva, as professoras/sujeitos da pesquisa organizaram planejamentos e atividades para as datas de realização dos GDs e deixariam sob a responsabilidade dos auxiliares e/ou estagiários de sala. Entretanto, na prática apenas 02 dias foram de fato liberados pela direção escolar, pois os outros 02 dias coincidiram com a paralisação dos funcionários terceirizados da escola, que deixou os alunos vinte dias sem aulas.

Como o instrumento de construção de dados é o discurso, muitos recursos foram utilizados durante os encontros como estratégias para captação de tais falas e narrativas, dentre as quais destaco: dinâmicas grupais, análises de filmes e leituras e discussões de textos.

É preciso ressaltar que o GD enquanto método de pesquisa apresenta vantagens e desvantagens, a saber:

VANTAGENS GD	**DESVANTAGENS GD**
Produz dados que dificilmente poderiam ser obtidos por outros meios. Os participantes são colocados em situações reais e espontâneas, onde através de um clima favorável as interações, podem revelar suas opiniões, sentimentos, desejos pessoais/subjetividades.	Por serem responsáveis pela interação, os sujeitos podem determinar o curso que vai levar a conversa.
As discussões em grupo têm alta validade subjetiva.	O pesquisador tem um menor grau de controle sobre a pesquisa.
O formato não estruturado de tais discussões possibilita que o pesquisador explore com profundidade questões que não tenham sido previamente estabelecidas.	Essa partilha de controle pode levar a algumas deficiências, tais como desvios nas falas ou o aparecimento de questões irrelevantes - exigindo um esforço do pesquisador para manter a discussão centrada no tópico.
A cada encontro, o processo de investigação progride com a captação de novas informações.	A análise dos dados é mais complexa. Por serem abertas ao discurso, as interpretações podem ser difíceis e conflitantes.

[3] Todos que aceitaram participar da pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, o GD é uma das principais fontes de coleta de dados mais profundos.	---
O custo das discussões em grupo é relativamente baixo.	---

Quadro I: Vantagens e desvantagens do grupo de discussão. Fonte: Castro et al (2010).

Cabe sinalizar que todos os métodos de pesquisa apresentam riscos e cuidados a serem tomados; contudo, no que corresponde ao GD, receio que o maior dos riscos (inclusive não pontuado no quadro acima) seja o equívoco de confundir o GD com o Grupo Focal (GF). Embora o GD guarde algumas semelhanças com o GF, é preciso evidenciar que são técnicas de construção de dados distintas. Uma grande diferença reside no papel do pesquisador e nos objetivos que se deseja alcançar, conforme destaca Weller (2010, p.56):

> De acordo com Gondim, "o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema" (2002, p.151). Nos grupos de discussão, o pesquisador deve assumir uma postura que Mannheim (1982, p.66-72) definiu como sociogenética ou funcional, ou seja, que busca intervir o mínimo possível, que evita perguntas do tipo "o que" ou "por que", buscando fomentar discussões voltadas para o "como", ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos.

Conforme passagem acima, no GD a intervenção do pesquisador deve ser discreta porque o seu objetivo de investigação se constitui na interação, portanto, é preciso permitir que ocorra naturalmente entre os participantes, uma conversação e/ou diálogo - porque a essência do GD está no discurso voluntário (e não promovido) dos participantes. Já no GF, a inferência do pesquisador pode ser mais incisiva porque esta técnica de coleta prima pelo dado que não necessariamente irá resultar de um discurso, mas sim de um produto verbal, de uma fala e/ou resposta - a justificativa reside no fato de que embora o GF se constitua como uma técnica grupal o seu destaque não é o discurso, mas sim, opiniões segmentadas. Em consonância, Godoi (2015, s/d) registra:

> Enquanto no GD assistimos à predominância do intercâmbio dialógico que dá sentido ao discurso grupal, no GF o que predomina é o produto verbal, o dado, que é então reconhecido tecnicamente. O GD extrai discursos; o GF coleta dados (GUTIÉRREZ, 2008, 2011; MORGAN, 1996). Essa ênfase na circulação de discursos como tendo valor máximo como representação do

> grupo assinala uma das principais diferenças do GD em relação a outras técnicas grupais (CALLEJO, 2002). Acerca ainda da noção de intercâmbio dialógico, vale explicitar que, ao contrário do GF, que segue uma lógica monológica (participantes conversam entre si, mas também constantemente com o moderador), no GD a lógica exclusivamente é dialógica - os participantes conversam exclusivamente entre si, construindo o discurso grupal.[4]

Enfim, é preciso que o pesquisador tenha muita prudência em afirmar qual é a técnica de investigação que utiliza se GD ou GF para que não se perca nos propósitos de sua pesquisa.

Ressalto ainda que o GD passou a ser utilizado na pesquisa social empírica a partir da década de 1950 pelos integrantes da Escola de Frankfurt, especificamente por Friedrich Pollok, que coordenou grupos de discussão com 1.800 pessoas de diferentes classes sociais. Entretanto, foi somente no final da década de 1970 que "esse procedimento recebeu um tratamento teórico-metodológico - ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia - caracterizando-se dessa forma, como método e não apenas como técnica de pesquisa de opiniões" (WELLER, 2006, p.244). Na década de 1980, o GD se fortaleceu enquanto método de pesquisa, sendo utilizado principalmente nas investigações de fenômenos relacionados ao meio social, ao pertencimento étnico e geracional, as exclusões sociais, a formação educacional e as representações de gênero.

Assim como Severo (2013), penso o GD como um processo formativo para professores e nessa perspectiva, pontuo as seguintes observações:

- As professoras se predispuseram a participar do GD visando à ampliação de seus conhecimentos sobre a educação étnico-racial - o que demonstra interesse pela temática;
- O GD possibilitará as professoras um espaço de aprendizado interativo, diferente do espaço acadêmico formal e/ou tradicional; onde existe o transmissor e os receptores do conhecimento, possibilitando assim, uma aprendizagem mais significativa e também uma percepção mais ampla sobre os processos formativos;
- O GD enquanto processo formativo pode levar as professoras a construir, desconstruir ou reconstruir sentidos subjetivos, compreendendo melhor o contexto educacional em que atuam e refletindo acerca de possibilidades de transformação de suas ações pedagógicas;

[4] Disponível em: http://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-55-num-6-ano-2015-nid-52342/. Acesso em: 21 nov.2016.

- A pesquisadora/organizadora do GD também é uma aprendente, na medida em que ao oportunizar um processo formativo que toma como base a interação dos sujeitos, estará participando de um intercâmbio intelectual; isto é, compartilhando, trocando e assimilando conhecimentos, num vaivém dinâmico e constante.

Enfim, espero que as expectativas traçadas para o GD - enquanto processo formativo - tenham sido alcançadas, com o efetivo envolvimento das professoras nas discussões propostas bem como, na disseminação dos conhecimentos apreendidos no cotidiano de suas salas de aula.

1.3 A entrada na comunidade: quilombo do Barro Preto - tradições e memórias

A comunidade remanescente de quilombo Barro Preto está inserida no limítrofe urbano da cidade de Jequié/BA. Jequié está localizada na região Sudoeste do Estado da Bahia. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010), a cidade é considerada de médio porte, e por apresentar esta característica, possui condições de desenvolvimento econômico, social e cultural. Jequié tem uma população estimada em 151.921 habitantes e geograficamente ocupa uma área territorial de 3.227 km², estando situada a 360 km de Salvador pela BR 116, entre a Caatinga e a Zona da Mata.

O registro histórico da cidade nos revela que inicialmente o seu território fazia parte do latifúndio que abrangia as áreas que atualmente corresponde aos municípios de Jequié, Camamu, Ipiaú, Jaguaquara, Maracás, Boa Nova, Itagi, Aiquara e Jitaúna. Esse latifúndio sesmaria[5] foi doado pelo Governo de Portugal (através de carta régia) para José de Sá Bittencourt e Accioli, um mineiro, bacharel em Ciências Naturais pela Universidade de Coimbra e um dos inconfidentes mineiros de 1789, que se refugiou na Bahia (MARCELO, 2002).

Perdoado pelo governo devido aos seus conhecimentos, José de Sá Bittencourt e Accioli assumiu a direção da Inspetoria de Minas da Província da Bahia, recebendo o título de Coronel. Nas terras doadas pelo governo, o então coronel fundou a ‘Fazenda Borda da Mata’, onde se constituiu um grande povoado (MARCELO, 2002, s/p).

> O povoado foi estruturando-se, e a chegada dos imigrantes italianos a partir de 1880 vindos de Trecchina, região Sul da Itália, que apresentava as mesmas características geográficas de Jequié, tanto na topografia como na comunicação, contribui na fixação e instalação de empresas, como ‘Rotodando e Niella, Marota e Riella,

[5] Terreno abandonado ou inculto que os reis de Portugal cediam aos novos povoadores.

> Manuel e Rafael Pinto de Araújo, entre outros', que foram os primeiros que se estabeleceram na Praça Luiz Viana, com métodos modernos de compra e venda de produtos, passaram a atuar como agência de créditos, período que eram raras as agências bancárias no interior do estado. A atuação dos italianos foi fundamental na organização das atividades comerciais na construção civil (MARCELO, 2002, s/p).

O povoado contava com um amplo espaço geográfico o que em decorrência contribuiu para a elevação das atividades econômicas e do crescimento populacional, promovendo Jequié à categoria de Distrito de Maracás em 13 de agosto de 1880, ficando nesta condição por quase duas décadas. Em 10 de julho 1897, Jequié é Emancipada Politicamente tornando-se então, um município. E em 25 de outubro do mesmo ano, o Conselho Municipal tomou posse, e essa ficou sendo a data de registro do nascimento oficial/aniversário de Jequié (MARCELO, 2002).

> Em 1914, ocorreu uma grande enchente, que destrói praticamente todo o núcleo urbano inicial. 'O rio invade toda a cidade destruindo igreja, cerca de mil casas e ruas causando inúmeros prejuízos'. Com isso houve um deslocamento da cidade para as partes altas. A partir dessa enchente, surgiu o bairro do Jequiezinho e ocorreu a mudança da feira livre para a Praça Rui Barbosa, que era terreno de propriedade dos irmãos Grillo, e foi doado com este objetivo. Com a presença da feira livre instalaram em seu entorno os estabelecimentos comerciais e de serviços (MARCELO, 2002, s/p).

Imagem 03: Enchente em Jequié/BA em 1914. Fonte: Museu Histórico e Cultural de Jequié.

Imagem 04: Enchente em Jequié/BA em 1914 (2º Ângulo). Fonte: Museu Histórico e Cultural de Jequié.

Nessa época, as pontas de trilho da estrada de ferro estavam em Jaguaquara e sabia-se que mais cedo ou mais tarde, atingiriam Jequié. Novos planos foram posto em execução e a cidade, dentro de pouco tempo, ganhou ruas modernas e amplas, em substituição aos acanhados logradouros do passado (MARCELO, 2002). Atualmente (2016) com 119 anos, Jequié tem 32 bairros, sendo os dois maiores - em espaço geográfico e população - Jequiezinho e Mandacarú.

No tocante à esfera educacional, Jequié conta com 178 instituições de ensino fundamental. Dessas, 28 unidades são mantidas pela rede estadual, 114 (das quais 88 são na zona rural) pelo sistema municipal e as 36 demais pela rede privada. No ensino médio, são 06 unidades públicas estaduais e 05 da rede privada (ambos os números já englobados nos dados acima); além de 07 creches municipais (INEP, 2000).

Sobre as instituições que prestam serviço de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, citam-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Jequié (APAE), a Associação Jequieense de Cegos (AJECE), a Associação de Surdos de Jequié e o Centro de Apoio Pedagógico (CAP).

No nível técnico de ensino, Jequié conta com 03 instituições; sendo que 01 é mantida pelo sistema público federal, o Instituto Federal Baiano (IFBA) e as outras 02 são pertencentes à rede privada, e configuram-se como Escolas Técnicas de Enfermagem e Radiologia. No nível superior, a cidade conta com a Universidade Estadual do Sudoeste da

Bahia (UESB) e com 05 faculdades privadas, sendo 02 na modalidade presencial e 03 na modalidade de ensino à distância.

A escolha de Jequié como área física desta pesquisa justifica-se pela presença de uma localidade urbana recém certificada como remanescente de quilombo - o Barro Preto - onde estão inseridas três escolas também quilombolas[6]; contudo, na prática, somente uma se define e atua como tal. Nesse contexto, a pesquisa além de visibilizar o espaço quilombola, também se compromete em oferecer um processo formativo aos professores de uma das unidades escolares que ainda não cumprem as exigências legais instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola.

A Fundação Cultural Palmares (FCP) certificou a localidade urbana Barro Preto como remanescente de quilombo em 2007 através da Portaria nº 25 (anexa) publicada no Diário Oficial em 07/03/2007.

Conforme documento disponibilizado e organizado pela Associação de Moradores em parceria com o Programa de Formação dos Profissionais Agentes de Saúde (PROFORMAR - NAD/Jequié, 2005), existem três versões para o surgimento da comunidade do Barro Preto:

1. A aglomeração de aproximadamente 600 garimpeiros negros, oriundos da comunidade do cuscuz[7] em Maracás - também no sudoeste baiano - que chegaram a Jequié para trabalharem na construção da estrada de ferro e que fixaram residência naquela localidade, sendo considerado um bairro de negros;
2. O barro (argila) encontrado na localidade e utilizado como meio de sustento de diversas famílias que o utilizavam para a feitura e vendas de artesanatos, era de cor preta, por isso o nome Barro Preto;
3. No barracamento, espaço situado próximo a estação de trem, as cinzas de carvão eram jogadas do outro lado do rio, ficando a localidade toda suja, daí também viria o nome Barro Preto.

Cabe aqui uma observação: o ‘barracamento’ seria uma rua composta por vários ‘barracos’ (neste contexto, entende-se barracos como precárias moradias) construídos e habitados pelos homens negros que vieram trabalhar na construção da estrada de ferro.

[6] Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, toda escola localizada em território certificado como remanescente de quilombo e/ou em seu entorno é considerada, escola quilombola.

[7] Comunidade negra com registros na Igreja Católica, objetos, patrimônios físicos e culturais, além dos inúmeros relatos orais geracionais que preservam uma história e memória quilombola; contudo, só recentemente (2015), entrou com documentação junto a Fundação Cultural de Palmares para obter certificação oficial de Comunidade Remanescente de Quilombo.

Embora a localidade do Barro Preto tenha se modificado com o tempo, ainda existe parte desse barracamento[8], o que anuncia a veracidade histórica, inclusive, este fica situado na Rua da Linha (em referência a linha de passagem do trem). Abaixo, registros fotográficos do barracamento:

Imagem 05: Barracamento - Comunidade Remanescente de Quilombo do Barro Preto.

Imagem 06: Barracamento - Comunidade Remanescente de Quilombo do Barro Preto (Segundo Ângulo).

Entretanto, essas três versões somente puderam ser levantadas, conhecidas e documentadas pela Associação de Moradores e Agentes Comunitários de Saúde devido aos relatos orais e/ou narrativas dos inúmeros *griôs* da comunidade. De acordo com Almeida e Miranda (2015, p.2): “as narrativas orais fazem parte dos modos de ser, viver e reviver as experiências cotidianas e passadas. É a forma como a memória é compartilhada, como a

[8] Esse barracamento até hoje ainda não foi alterado em sua estrutura física - são moradias de apenas um cômodo, sem saneamento básico (banheiro), onde residem algumas famílias do bairro/comunidade. De acordo com relatos de moradores, conforme o tempo ia passando, e ocorria a desocupação por morte, ou outro motivo qualquer, outros moradores do próprio bairro ingressavam nesses espaços e fixavam moradia. E deste modo, parte do barracamento se preservou com o tempo, conservando a história e memória do lugar.

história do lugar e das pessoas que lá vivem é registrada (...)". E completam: "ao transmitirem a memória de geração em geração pela oralidade, os mais velhos se constituem como os guardiões da tradição, entendida como construção do passado de forma a orientar o presente e o futuro" (ALMEIDA; MIRANDA, 2015, p.2). Desse modo, devemos reconhecer e valorizar os *griôs* - a sua importância para a preservação e perpetuação de tradições, saberes e conhecimentos do Barro Preto.

Define-se *griô* como:

> (...) todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo (REDE AÇÃO GRIÔ NACIONAL, 2012).
>
> *Griô* é uma pessoa de mais idade, um ancião, que tem a missão de contar histórias e isso deve ser passado de pai para filho, de geração para geração, como um legado. Os *griôs* são, portanto, considerados guardiões da memória e da história oral de um povo ou comunidade. São líderes que têm a missão ancestral de receber e transmitir os ensinamentos das e nas comunidades (ALMEIDA; MIRANDA, 2015, p.5).

Ainda de acordo com Almeida e Miranda (2015, p.5), "a tradição *griô* chegou ao Brasil junto com os africanos. Aqui ela foi adaptada e se tornou instrumento para a conservação das culturas africanas em terras brasileiras, bem como, ferramenta de resistência e transmissão dos saberes e fazeres das comunidades negras". Machado (2013) nos informa que a palavra *griô* é de origem africana e significa contador de histórias.

Bonvini (1989) ressalta que a escravidão e as condições em que se encontravam os escravos não conseguiram enfraquecer a tradição oral afro-brasileira, por meio da qual os negros preservaram a sua identidade e afirmaram sua dignidade. Mas o que é Tradição Oral? Conforme A. Hampâte Bâ (1980, p.1) "tradição oral é uma tradição viva". E completa: "na África quando um velho morre, é uma biblioteca que queima!". Portanto, a tradição *griô* afro-brasileira é tão forte, que no Brasil, "no início, não havia velhos, portanto não havia bibliotecas vivas", mas a tradição já se constituía dinâmica porque os jovens escravos trouxeram os ensinamentos e saberes apreendidos com os velhos *griôs* da África.

> Ora, não há dúvida de que existiu e existe ainda hoje no Brasil uma tradição oral bastante viva, de origens francamente africanas e que constitui uma verdadeira herança de conhecimentos de todas as ordens, transmitidos de

> boca em boca através dos séculos, apesar de um contexto particularmente hostil e de um desenraizamento brutal devido à escravidão. Esta herança é constituída de inúmeras 'palavras organizadas', fórmulas, rituais, rezas, cantos, contos, provérbios, adivinhações... algumas em línguas africanas, e outras, as mais numerosas, em português. Através destas 'palavras', é bem uma 'alma' africana que sobreviveu e que vive ainda hoje no Brasil (BONVINI, 2001, p.40).

> Como se pode constatar, a tradição oral afro-brasileira está longe de se enfraquecer em razão do dilaceramento operado pela escravidão e pelas condições particularmente desfavoráveis para sua manutenção, soube guardar uma vitalidade extraordinária. Ela guarda esta vitalidade, por um lado pela determinação dos negros que a escolheram como um dos meios mais eficazes para guardar a sua própria identidade e afirmar a sua dignidade de homens (...). A urgência de sua coleta não se impõe, portanto, por causa de um risco de desaparecimento, mas pelo fato de que nós estamos ainda muito longe de conhecer todas as suas riquezas e desenvolvimento (BONVINI, 2001, p.47).

Retomando, então, as três versões apresentadas acerca da formação do Barro Preto, registra-se que a que foi oficialmente adotada pela FCP durante a certificação da comunidade como remanescente de quilombo, foi a primeira, 'dos garimpeiros negros', inclusive foi descoberta um tronco familiar com sobrenome 'Gurunga', que significa quilombola. A comunidade do Barro Preto passou então a ser denominada de 'Quilombo Urbano'.

Se para os moradores do bairro já era um estranhamento se reconhecerem enquanto descendentes de quilombolas, o estranhamento se intensificava, na medida em que a percepção que os mesmos tinham acerca de quilombo era de refúgio rural de escravos fugidos; então como poderiam eles, serem descendentes destes escravos, se residem em espaço urbano? Para compreender esta problemática é preciso se apropriar do conceito de quilombo urbano:

> Os quilombos urbanos são formados, principalmente, por grupos que viviam ao redor de grandes cidades e foram englobados pelo crescimento urbano dos municípios, além de populações que habitavam áreas valorizadas nas cidades e que, a partir do século XX, foram obrigados a se deslocar para áreas de periferia para dar lugar a projetos de revitalização e embelezamento. Esses grupos têm em comum o vínculo com a ancestralidade negra, ainda que o quilombo também seja um local para acolhida de brancos empobrecidos com os quais estabelecem vínculos de solidariedade (BOLETIM QUILOMBO, 2007)[9].

[9] Disponível em: www.koinonia.org.br/oq/noticias-detalhes.asp?cod=6877.

Na descrição, é possível compreender o que seja um quilombo urbano[10] e também associar tal descrição ao Barro Preto - que não é uma comunidade constituída apenas por pessoas negras, mas conserva uma ancestralidade negra solidificada. Quando penso em ancestralidade, tomo de empréstimo o mesmo entendimento de Santana (2004), quando pontua que legado ancestral africano é um conjunto de saberes africanos que transcende o tempo; portanto, são sobrevivências africanas. E a comunidade quilombola do Barro Preto possui muitas dessas sobrevivências cristalizadas através de rezadeiras, raízeiras, reizados, rodas de samba, grupos de capoeira, vestimentas, estética, pequenos terreiros de candomblé e de umbanda, culto a natureza e também a culinária de origem africana (tal como o caruru ofertado a algum orixá); enfim, o Barro Preto é um espaço de preservação de diversas práticas e saberes africanos importados para o Brasil ao longo do doloroso processo de escravidão. Desse modo, a comunidade dificilmente teria como negar a sua origem negra. Por fim, pontuo que "cada quilombo tem uma experiência particular de formação, em que os mencionados fatores, e outros, foram com certeza, avaliados pelos que desejavam se aquilombar" (SILVA, 1999, s/p).

Situo esse diagnóstico na medida em que considerando ser algo academicamente insuficiente conhecer o Barro Preto tendo como parâmetro apenas as fontes documentais oficiais, julguei necessário conhecê-lo concretamente. Em outras palavras, eu não poderia desenvolver uma pesquisa em uma escola situada nesta localidade, sem conhecer seu contexto, sua história, suas peculiaridades; enfim sua realidade social. Nessa perspectiva, adentrei o Barro Preto, conheci pessoas, me apresentei aos membros da Associação de Moradores e também da Associação Quilombola, estabeleci algumas relações e até criei laços afetivos, porque não acredito em pesquisas completamente neutras. Assim sendo, conheço o Barro Preto, espaço onde fui afetuosamente acolhida. A pessoa chave que me oportunizou o estabelecimento dessa rede de contatos foi uma agente comunitária de saúde, nascida e criada na comunidade, assim como toda sua família e que tem como ofício profissional visitar as casas das pessoas do bairro, conversar e mapear questões relacionadas à saúde; portanto, que tem conhecimento e acesso a todo o bairro.

Entretanto, nem sempre me senti integrada ao Barro Preto. No início (em meados de 2015) foi muito difícil, por onde eu passava, olhares de estranhamento me acompanhavam -

[10] A diferença entre quilombo urbano e quilombo rural não se configura apenas na territorialidade; isto é, no fato de um está localizado dentro da urbe e o outro as margens desta, mas a diferença está no intercâmbio cultural, no contato que o quilombo urbano estabelece com outros grupos étnicos. Já a semelhança entre ambos está na conservação e/ou preservação da ancestralidade negra.

me fazendo sentir uma pessoa deslocada. Contudo, o cotidiano na comunidade foi rompendo essa barreira que tinha sido imposta de ambos os lados; já que eu também tinha certo receio em freqüentar a comunidade pelos infelizes estereótipos que ela carrega; conforme destaca Moreira:

> O Barro Preto sofre com todos os estereótipos e preconceitos construídos ao longo dos anos e sustentados pelas mídias. Os moradores são socialmente marginalizados. Não estão nos "moldes" aceitáveis. A falta de fontes simbólicas positivas do povo negro contribui para uma baixa alta-estima que traz várias conseqüências: pouca higiene pessoal; desvalorização do seu meio ambiente; índices elevados de violência; agressão contra a mulher; pedofilia; prostituição; tráfico de drogas e conseqüente manutenção dos estigmas sociais (MOREIRA, 2013, p.39).

Conhecer é a melhor alternativa para desconstruir 'pré-conceitos'. A convivência com as pessoas do Barro Preto desmistificou os estereótipos construídos em mim. Na primeira vez que fui à comunidade, logo na chegada, visualizei um portão (simbólico e/ou imaginário) que dá acesso ao bairro; a percepção foi a de que aquela comunidade não pertencia à cidade de Jequié - mesmo estando inserido nesta - tamanha era a diferença em comparação aos demais bairros da cidade. Existem outras localidades periféricas em Jequié, mas o Barro Preto parece mesmo ser esquecido pela gestão pública - não há investimentos no desenvolvimento local. Dia após dia, fui compreendendo que o Barro Preto é uma comunidade historicamente, socialmente e culturalmente excluída, rejeitada. Não passa nem sequer um transporte coletivo no bairro; as pessoas que não possuem veículos de transporte (a maioria) buscam outras alternativas de deslocamento, ainda que estas sejam onerosas do ponto de vista financeiro.

No que compreende os espaços públicos de cultura e lazer, a comunidade conta com dois campos para a prática de atividade física e/ou recreação, a saber: o Campo de Elza (popularmente conhecido como Manga da Elza) e o Campo do Índio, que segundo relatos dos moradores, recebeu esse nome porque os seus entornos abrigaram no passado uma aldeia indígena (PROFORMAR - NAD/Jequié, 2005).

Imagem 07: Campo do Índio - Comunidade Remanescente de Quilombo do Barro Preto.

Apesar da regularidade na coleta de lixo, muitos dejetos e esgotos domiciliares são despejados no canal que foi construído para águas pluviais e que tem como destino final o Rio Jequiezinho (que passa próximo dos campos da Elza e do Índio e que está praticamente morto). A degradação do rio, além de se configurar como um problema ambiental ainda pode desencadear riscos à saúde da população, visto que além de ter se 'tornado' um depósito de lixo ainda acolhe um chiqueiro de porcos e cabras. A comunidade passa por um processo acelerado e desordenado de urbanização e no tocante a segurança, existe um Posto da Polícia Comunitária, porém sem estrutura alguma - sem viatura e comunicação com o comando (PROFORMAR - NAD/Jequié, 2005).

Talvez, tantos estigmas tenham sido responsáveis pelo atraso da auto-atribuição da comunidade como remanescente quilombola, já que o processo de reconhecimento foi feito de traz para frente; em termos mais elucidativos, isso implica dizer que os moradores do Barro Preto apenas se reconheceram como quilombolas, após todo o trâmite legal. Cabendo aqui até a ressalva de como se deu esse processo: de acordo com a Associação Comunitária e Cultural Quilombola do Barro Preto, foi organizado um grupo multidisciplinar[11] que teve como finalidade mapear informações suficientes para encaminhar a FCP e ao Governo Federal, sendo que a certificação da comunidade ocorreu em 2007.

> Também foram realizadas naquela localidade pesquisas na área da saúde, com a participação de professores/as e estudantes do curso de enfermagem da UESB com o objetivo de mapear a saúde dos moradores do Barro Preto. Segundo dados do ano de 2006, naquele ano foram cadastradas 1.262 famílias, sendo que foram encontrados problemas de saúde referentes a: 370 casos de hipertensão arterial, 75 casos de diabetes e 01 caso de anemia falciforme. Fato este que reforçou a teoria de alto índice de moradores negros ou descendentes, já que é uma doença acometida principalmente em pessoas negras (MOREIRA, 2013, p.40).

Uma característica expressiva da comunidade do Barro Preto é o sentimento de unidade nitidamente perceptível. Os moradores se conhecem há anos, os seus pais e avôs também se conheciam, e assim, várias outras gerações passadas residiram naquela localidade e estabeleceram laços de afinidade e pertença étnica que foram transmitidos e vivenciados

[11] Composição do Grupo Multidisciplinar: Associação de Moradores, Associação de Terreiros de Candomblé, ODEERE/UESB, Mocambo ODARA, Escola Municipal Dom Jairo, Escola Municipal Padre Antonio Molina, Colégio Estadual Duque de Caxias (Atualmente, Milton Santos), Ginásio Municipal Gercino Coelho, Colégio Municipal Simões Filho, Comunidades Eclesiais de Base da Paróquia de Santo Antônio, Pastoral dos Negros, Igreja Batista do Barro Preto, Unidade de Saúde da Família, Núcleo de Cultura Afro da Secretaria Municipal de Educação, Grupo de Capoeira Zumbi, Secretaria de Desenvolvimento Social e a Secretaria de Governo do Município. Fonte: Moreira (2013, p.40).

geração após geração. É como se todos pertencessem a uma única família, onde seus membros se apóiam, se ajudam, enfrentam conflitos juntos; enfim, percorrem a vida unidos. Considero essa característica extremamente valiosa: em tempos onde as relações são estabelecidas através de interesses, onde o problema do outro não causa comoção ou solidariedade, onde apontar os defeitos do próximo é mais fácil do que reconhecer suas próprias incompletudes e incapacidades; enfim, em tempos de uma sociedade adoecida e egoísta, encontrar uma comunidade verdadeiramente comunidade me fez compreender o ditado popular que preconiza 'a união faz a força'. Enfim, os laços de parentesco, consangüíneos ou por afinidade, são à base da organização social desta comunidade.

Sobre a Associação Comunitária e Cultural Quilombola do Barro Preto[12], registro que a percebo muito ativa no que compreende a conscientização da população quanto aos direitos que a mesma pode acessar, tais como: cotas nas universidades públicas; descontos no consumo de energia elétrica; participação nos colegiados escolares - com vistas em fazer o intercâmbio e a mediação entre a escola e a comunidade; dentre outros. Embora a Associação não possua uma sede fixa, com registro de Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), busca incessantemente a visibilidade da comunidade em âmbito municipal. Na prática, a Associação busca apoio da Gestão Municipal (Prefeitura e Câmara de Vereadores) para fazer as melhorias que a comunidade tanto precisa. Contudo, até o término desta pesquisa esta atenção do poder público ainda não havia se concretizado.

A comunidade conta com quatro escolas, sendo três delas reconhecidas como quilombolas: 02 da rede municipal de ensino e 01 da rede estadual. Além disso, conta com 01escola da rede privada, as unidades escolares são: 1) Escola Municipal Padre Antônio Molina (campo de pesquisa) que possui as modalidades de ensino Pré-Escola e Educação Infantil e funciona no diurno; 2) Ginásio Municipal Gercino Coelho que atende ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, também no diurno, 3) Colégio Estadual Doutor Milton Santos, que compreende o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos diurno e noturno e o 4) Colégio Super Passo, que é particular e oferta as modalidades de Educação Infantil e Fundamental I[13]. A comunidade ainda conta com uma creche municipal, a Creche Senhor do Bonfim.

---

[12] Presidida por Micael Paixão de Jesus.

[13] Uma observação: nos entornos do Barro Preto, está situada a Escola Municipal Dom Jairo que recebe muitos alunos oriundos da comunidade.

Registra-se ainda que o Barro Preto é constituído por 2 praças, 26 ruas[14] (algumas calçadas, outras parcialmente, e outras ainda sem calçamento); 1.262 famílias que totalizam 7.130 pessoas distribuídas em aproximadamente 2.066 casas. Há rede elétrica em todas as residências e saneamento básico; a renda *per capita* das famílias é inferior a um salário mínimo. Esses são os dados mais recentes da comunidade, atualizados em Julho de 2016 (UNIDADE DE SAÚDE DA FAMÍLIA ODORICO MOTA, 2016).

Por fim, após dezoito meses de observação, convivência e andanças, se eu pudesse com uma frase descrever e/ou sintetizar a comunidade remanescente de quilombo do Barro Preto[15], diria que apesar de ser uma comunidade invisibilizada, discriminada e marginalizada, de muita pobreza e muita necessidade, é ao mesmo tempo, muito valiosa do ponto de vista das pessoas e das relações que nela podem ser estabelecidas.

1.4 A Escola Municipal Padre Antônio Molina

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal da cidade de Jequié/BA - a Escola Municipal Padre Antônio Molina[16]. Embora a unidade escolar receba um benefício específico a escolas quilombolas (no âmbito da alimentação dos alunos), ela reconhecidamente ainda não atua como tal, descumprindo assim, as determinações legais instituídas através das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola.

Contudo, apresentando interesse em conhecer os fundamentos desta modalidade específica de educação, o corpo gestor da Escola Municipal Padre Antônio Molina (diretora e coordenadora pedagógica) permitiu que a pesquisa (que tem como cerne o processo formativo de suas professoras quanto à educação étnico-racial) fosse desenvolvida. Entretanto, mesmo tendo estabelecido o primeiro contato com a escola em março de 2016, a efetivação do GD

---

[14] Rua Dom Climério; 1ª Travessa Dom Climério; 2ª Travessa Dom Climério; Rua Prudente de Moraes; Rua da Linha (Barracamento); Rua Caramurú; Rua Duque de Caxias; 1ª Travessa Duque de Caxias; 2ª Travessa Duque de Caxias; 3ª Travessa Duque de Caxias; 4ª Travessa Duque de Caxias; 5ª Travessa Duque de Caxias; Avenida Nazaré; Rua São Jorge; 1ª Travessa São Jorge; 2ª Travessa São Jorge; Rua Americano da Costa; 1ª Travessa Americano da Costa; 2ª Travessa Americano da Costa; 3ª Travessa Americano da Costa; 4ª Travessa Americano da Costa; Rua Vicente Leone; 1ª Travessa Vicente Leone; Rua José Borges da Silva; Travessa José Borges da Silva; Travessa Laudelino Braga.

[15] Registro que mesmo morando na cidade de Jequié há 14 anos, devido aos elevados índices de criminalidade, eu não conhecia a comunidade do Barro Preto. O meu primeiro contato foi estabelecido com a pesquisa.

[16] Escola Municipal Padre Antônio Molina. Código INEP: 29229030. CNPJ: 01.954.962/0001-42. Lei de Criação nº: 1277 de 30/12/1992. Endereço: Rua Dom Climério nº 277 - Barro Preto, CEP: 45.202-650. Telefone: (73) 3527-2456. Embora o prédio seja da Catedral Santo Antônio de Pádua, a escola tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Jequié, sob a administração da Secretaria Municipal de Educação.

aconteceu a partir de julho do mesmo ano. O período correspondente entre os meses de março a junho foi utilizado para observação e conhecimento concreto da rotina escolar.

Imagem 08: Fachada da Escola Municipal Padre Antônio Molina.

A Escola Municipal Padre Antônio Molina atua no ciclo educacional da Educação Infantil, portanto, atende crianças de 04 e 05 anos de idade, sendo que no turno matutino estão matriculados 102 alunos e no turno vespertino 101, totalizando 203 alunos, distribuídos da seguinte forma:

NÚMERO DE ALUNOS - ESCOLA MUNICIPAL PADRE ANTÔNIO MOLINA - 2016			
MATUTINO		**VESPERTINO**	
TURMAS	**Nº DE ALUNOS**	**TURMAS**	**Nº DE ALUNOS**
02 (04 anos de idade)	49	02 (04 anos de idade)	48
03 (05 anos de idade)	53	03 (05 anos de idade)	53
TOTAL MATUTINO	**102**	**TOTAL VESPERTINO**	**101**
TOTAL 203 ALUNOS			

Quadro II: Número de Alunos Matriculados em 2016 na Escola Municipal Padre Antônio Molina.

A infra-estrutura da escola é pequena - possui apenas 06 salas, sendo que 05 são utilizadas para aulas e demais rotinas pedagógicas e 01 denominada ‘Sala Lúdica’ é utilizada para as atividades de recreação e lazer. Todas as salas trazem a sua frente uma imagem em referência a valores sociais e/ou acontecimentos históricos de âmbito nacional (como é possível observar nas imagens abaixo). Possui ainda uma 01 cozinha (para o preparo da alimentação dos alunos), 01 dispensa (onde são armazenados os produtos alimentícios e também de limpeza), 01 Almoxarifado (para organização dos produtos de papelaria) e 01 sala

dividida ao meio para a organização da parte administrativa - onde estão situadas a Direção e a Secretaria.

Imagem 09: Fachada da Sala de Aula nº 01.

Imagem 10: Fachada da Sala de Aula nº 02.

Imagem 11: Fachada da Sala de Aula nº 03.

Destaca-se que a escola não possui sala de professores, biblioteca, sala de recursos áudio-visuais, nem refeitório para os alunos. Deste modo, quando é preciso realizar alguma reunião entre o corpo administrativo e o corpo docente, utiliza-se a sala lúdica (inclusive foi nesta sala que foram desenvolvidos todos os GDs). A escola possui 01 televisão e 01 aparelho de DVD que ficam em uma sala de aula, neste caso, para que todos os alunos e professores tenham acesso é preciso realizar uma itinerância e/ou um sistema de rodízio; ou seja, a cada dia da semana uma professora vai com a sua turma para esta sala. Sobre não possuir um espaço físico específico para a alimentação dos alunos, registra-se que os mesmos se

direcionam até a cozinha, buscam o lanche/merenda e retornam para fazerem seu desjejum em suas salas de aula. O único kit com computador e impressora fica na sala da direção. Como também não possui uma quadra, as brincadeiras infantis tais como: ‘corre-corre’, ‘pega-pega’ e ‘esconde-esconde’ são desenvolvidas na área livre da escola, conforme imagens abaixo:

Imagem 12: Área livre da Escola Municipal Padre Antônio Molina.

Imagem 13: Área livre da Escola Municipal Padre Antônio Molina (Ângulo 2)..

No que compreende aos recursos humanos, o quadro docente é composto por 09 professoras efetivas e/ou concursadas, sendo que deste total uma é a diretora, outra é a coordenadora pedagógica e as sete demais ficam em sala de aula; contudo, cinco possuem 40 horas semanais e as outras duas 20 horas. Por ser um núcleo escolar de Educação Infantil, é necessária a presença de auxiliares de sala, portanto, as professoras contam com estagiárias (em processo de graduação) que ocupam essa responsabilidade/cargo. A escola tem ainda 01 secretária, 03 agentes de serviços gerais, 02 merendeiras e 01 agente de portaria.

O turno matutino corresponde ao horário que está entre as 07:30h até as 11:00h, com o intervalo entre as 10:00h e 10:30h e o turno vespertino compreende ao horário de 13:30h até as 17:00h, com o intervalo entre as 15:00h e 15:30h. Portanto, cada turno é regido por 03:30h de aula. Uma importante observação reside nos sábados letivos que embora estejam estabelecidos em calendário escolar, não são cumpridos (a razão será anunciada mais adiante). Existe uma rotina criteriosamente respeitada: todos os dias os alunos rezam um 'Pai Nosso' e depois sentados em 'rodinha' (círculo) o tema do dia é trabalhado. Durante os meses de março a dezembro/2016 - período em que a pesquisa foi desenvolvida - houve uma mudança na direção e duas na coordenação pedagógica, estava difícil compreender tais alterações, visto que existe na cidade uma cultura em que o corpo administrativo das escolas municipais se constitui através de indicações políticas (da prefeitura ou da câmara de vereadores). Neste contexto, para compreender tais mudanças seria necessário compreender primeiro a didática simbólica da unidade escolar.

Mas como fazer isso, se a escola não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP)? O único documento existente é o que informa os recursos humanos e tecnológicos. Destarte, para registrar e compreender o histórico da Escola Municipal Padre Antônio Molina, foi necessário desenvolver uma segunda pesquisa e/ou uma pesquisa paralela. A única informação que eu dispunha e que serviu de ponto de partida foi a de que o prédio escolar é de propriedade da Catedral Santo Antônio de Pádua (a maior paróquia de Jequié) e estava cedido a Prefeitura Municipal, o que justifica o nome da escola.

Com posse desta informação, foram realizadas inúmeras visitas a Secretaria Paroquial da Catedral de Santo Antônio de Pádua, a finalidade estava em descobrir se esta possuía algum documento, texto e/ou relato escrito sobre a construção do prédio e a fundação da escola. Registra-se, que esta não se constituiu uma tarefa fácil, uma vez que existe uma hierarquia paroquial de consulta aos Livros de Tombo[17]. No entanto, a possibilidade de desistir de compreender a história da escola estava descartada. Após muita insistência, inclusive relatando os propósitos da pesquisa, um dos administradores paroquiais resolveu contribuir, digitalizando algumas fotos (pois estas não poderiam sair da Paróquia) e consultando ele próprio os Livros de Tombo nº 02 e 03 (os primeiros da Igreja) - onde encontrou registrado os nomes das catequistas que trabalharam com o Padre Antônio Molina.

[17] O 'Livro de Tombo' é de alto valor histórico para a Igreja Católica. É um livro canônico-eclesial onde são registrados os acontecimentos históricos, os atos e fatos relevantes e também os procedimentos administrativos. Somente o Pároco pode redigir este livro, a sua própria maneira, visando registrar a vida da comunidade em sua caminhada pastoral. O Livro de Tombo é cuidadosamente guardado no arquivo paroquial.

Após esta etapa, era preciso encontrar tais catequistas, saber se ainda eram vivas e se possuíam algum registro do trabalho paroquial do referido Padre[18]. Para essa tarefa, foi utilizado um recurso bastante contemporâneo: as redes sociais. Após a localização de uma das três catequistas indicadas pelo administrador paroquial, o passo seguinte era marcar um encontro que aconteceu no dia 18/08/2016 na Secretaria Paroquial da Catedral. Disposta a contribuir com a pesquisa, a senhora que aparentava ter pouco mais de sessenta anos de idade, informou-me que o Padre Antônio Molina havia escrito um pequeno livreto autobiográfico relatando toda a sua trajetória pastoral, inclusive, que ela recebeu um exemplar com dedicatória das mãos do próprio Pároco, mas que não sabia se ainda o tinha, pois fazia muitos anos que ela não o lia.

Decorrido um intervalo de quinze dias, um novo contato via telefônico foi realizado com a antiga catequista do Padre Antônio Molina. Com satisfação ela informou-me que havia encontrado o livreto, que a sua neta o tinha digitalizado e que ela só precisava do meu endereço eletrônico para encaminhá-lo. O livreto autobiográfico é intitulado como '25 Anos - Missionário no Brasil. Pe. Antônio Molina 1968-1993'.

Filho de um casal católico e sobrinho de dois sacerdotes, Pe. Antônio Molina nasceu em 18 de maio de 1924, em Chiloecghes, uma pequena cidade da Espanha. Quando criança foi coroinha[19], embora neste período de sua vida, o desejo em seguir o caminho religioso ainda não havia sido despertado. Aos doze anos de idade, presenciou uma guerra civil marcada pela violência e ódio as questões relacionadas a Deus, havendo conforme suas palavras "uma terrível perseguição a Igreja" (MOLINA, 1993, p.3). Sua família, muito praticante da fé católica, foi perseguida e martirizada (o que culminou na morte de seu pai) "pelo único delito de serem cristãos" (MOLINA, 1993, p.3). Findada a guerra, Antônio Molina estava com quinze anos de idade e ainda não pensava em ingressar no Seminário.

Seu desejo pastoral começou a ser semeado através dos serviços voluntários que realizava para ajudar pobres, crianças e idosos. Percebendo então, que Antônio Molina tinha vocação missionária, sua mãe e sua tia lhe fizeram o convite para conhecer o Seminário, e foi através deste convite, que o mesmo descobriu sua vocação para o sacerdócio. Ordenado Padre, Antônio Molina tornou-se um líder missionário, e o seu trabalho no sacerdócio começou a ser reconhecido (MOLINA, 1993).

---

[18] Uma informação importante: não há registros do Padre Antônio Molina em vias eletrônicas, isto é, na internet. Destarte, para conhecê-lo seria necessário acessar relatos orais ou registros escritos particulares.

[19] É uma crianças ou adolescente, geralmente do sexo masculino, que auxilia os sacerdotes em missas, nas funções de altar.

Em 1968, aos quarenta e quatro anos de idade, o Pe. Antônio Molina chega ao Brasil. Sua primeira estadia foi na cidade do Rio de Janeiro, onde ficou por uma semana, em seguida, veio para a Bahia, "um estado de extrema pobreza, problemas sociais assustadores, com uma população estimada em doze milhões de pessoas, cujo 90% destas eram negros, descendentes de escravos africanos, e por isso, uma terra com forte sincretismo religioso" (MOLINA, 1993, p.6). No estado, havia "pouquíssimos sacerdotes e uma mistura de todas as crenças e seitas, as pessoas achavam todas as religiões válidas, e assim, não se comprometiam com nenhuma, mudando freqüentemente de religião" (MOLINA, 1993, p.6).

O pároco passou vinte dias em Salvador, conhecendo a língua, os costumes e a tradição. Após esse período, veio para o interior, passando pelas cidades de Santa Inês e Maracás - nessa época, como havia poucas igrejas na região, o sacerdote realizava missas, casamentos, batizados e outros rituais católicos nas praças dos distritos, vilarejos e povoados, sempre com uma freqüência de muitas pessoas e debaixo de um sol extenuante. Contudo, devido à morte de seu irmão biológico, o pároco regressa para a Espanha em julho de 1976.

Retornou para o Brasil em dezembro de 1977, ficando em São Vicente, uma cidade no interior do estado de São Paulo, onde também trabalhou com pessoas pobres "oriundas da região nordeste do país, que haviam abandonando suas terras secas e improdutivas em busca de melhores condições de vida" (MOLINA, 1993, p.17). Nessa cidade, ficou por três meses, quando escreveu uma carta para representantes da Igreja Católica na Bahia, solicitando o seu retorno ao estado. Quando chegou a Bahia, foi direcionado para uma Paróquia na cidade de Amargosa e anos depois para outra em Castro Alves.

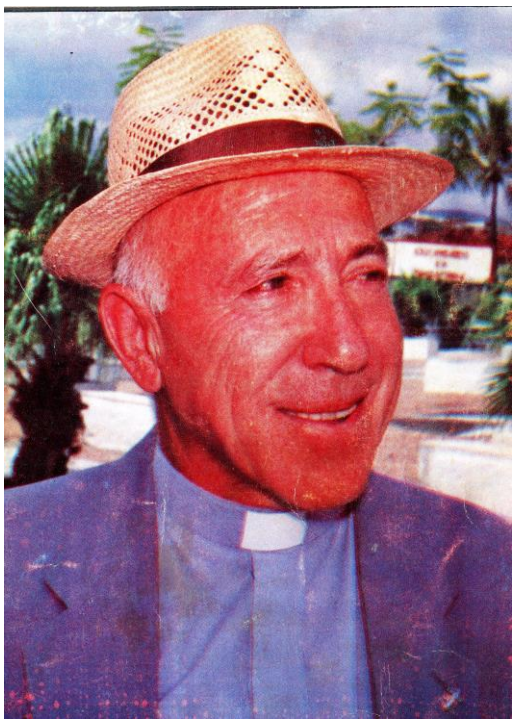
Seu último destino na Bahia e no Brasil foi à cidade de Jequié, chegando em 18 de maio de 1981, para ser o Pároco da Catedral Santo Antônio de Pádua, igreja que coincidentemente leva o seu nome, e que somente havia sido ministrada pelo Bispo. Em Jequié, o Padre permaneceu o período mais longo de sua vida sacerdotal. O Pe. Relata que "encontrou a Paróquia muito desanimada e pouco freqüentada pelos fiéis" (MOLINA, 1993, p.23).

A Catedral Santo Antônio de Pádua fica localizada no centro da cidade de Jequié e era freqüentada pela elite jequieense[20]: comerciantes, empresários e bancários. No entanto, a Catedral como principal paróquia do núcleo católico na cidade, também administrava outras comunidades, com a ressalva de que estas estavam situadas em áreas periféricas, tais como: o

[20] Uma novidade na vida do Pároco que até então, havia trabalhado apenas com pessoas economicamente humildes.

‘Alto do Cemitério’, a ‘Caixa D’água’ e o ‘Barro Preto’ (que nesse momento não era certificada como comunidade remanescente de quilombo) (MOLINA, 1993).

Imagem 14: Foto antiga da Catedral Santo Antônio de Pádua. Fonte: Museu Histórico e Cultural de Jequié.



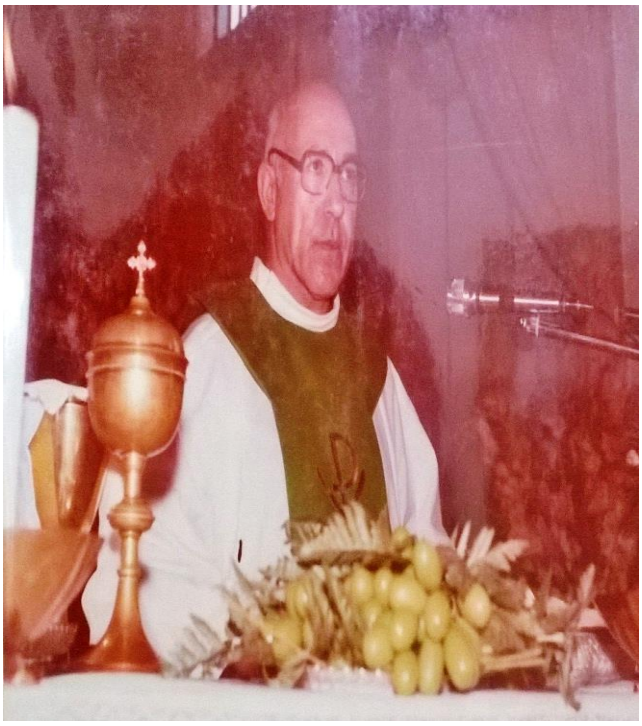


Imagem 15: Pe. Antônio Molina Fonte: Catedral Santo Antônio de Pádua (1983).

O Pe. Antônio Molina começou então a desenvolver um trabalho missionário nessas localidades com os fundos econômicos que angariava na Igreja Matriz/Catedral. Eram cestas básicas, remédios e todo tipo de donativos; porém, compreendia que essas ações eram paliativas, sendo necessário intervir com ações mais efetivas. Assim, passou a solicitar em suas missas - que estavam cada dia mais freqüentadas - todo dia de material de construção (madeiras, areia, cimento, etc.). A arrecadação se multiplicava, e com o apoio de mutirões (carpinteiros, pedreiros, encanadores, entre outros.) constituídos com os próprios moradores das áreas periféricas, conseguiu construir uma creche, dois centros pastorais e uma escola, a Escola Municipal Padre Antônio Molina - que recebeu o seu nome, devido às solicitações das comunidades (MOLINA, 1993).

No início, a escola era apenas um 'barracão' (conforme registros fotográficos a seguir), onde as crianças carentes do Barro Preto eram alfabetizadas, e com esta estrutura física permaneceu durante muito tempo, até que ano após ano, o Pároco conseguiu ampliar a sua estrutura. Conforme, a estrutura física da Escola era ampliada, crescia na mesma medida, a necessidade de elevação do corpo docente, e para sanar essa necessidade a Catedral Santo Antônio de Pádua fez um acordo com a Prefeitura Municipal de Jequié, passando para a mesma, a administração financeira da escola. Neste sentido, o prédio continuaria sendo da Igreja, mas os professores seriam cedidos pela Prefeitura Municipal. Cabe aqui, um importante registro: apesar do corpo docente e administrativo ser efetivo da Prefeitura, o poder de indicação dos nomes (desde estagiários até a direção) seria da Igreja (MOLINA, 1993).

Imagem 16: Maquete do Barracão - 1ª Estrutura Física da Escola Municipal Padre Antônio Molina. Fonte: Comunidade Santa Clara

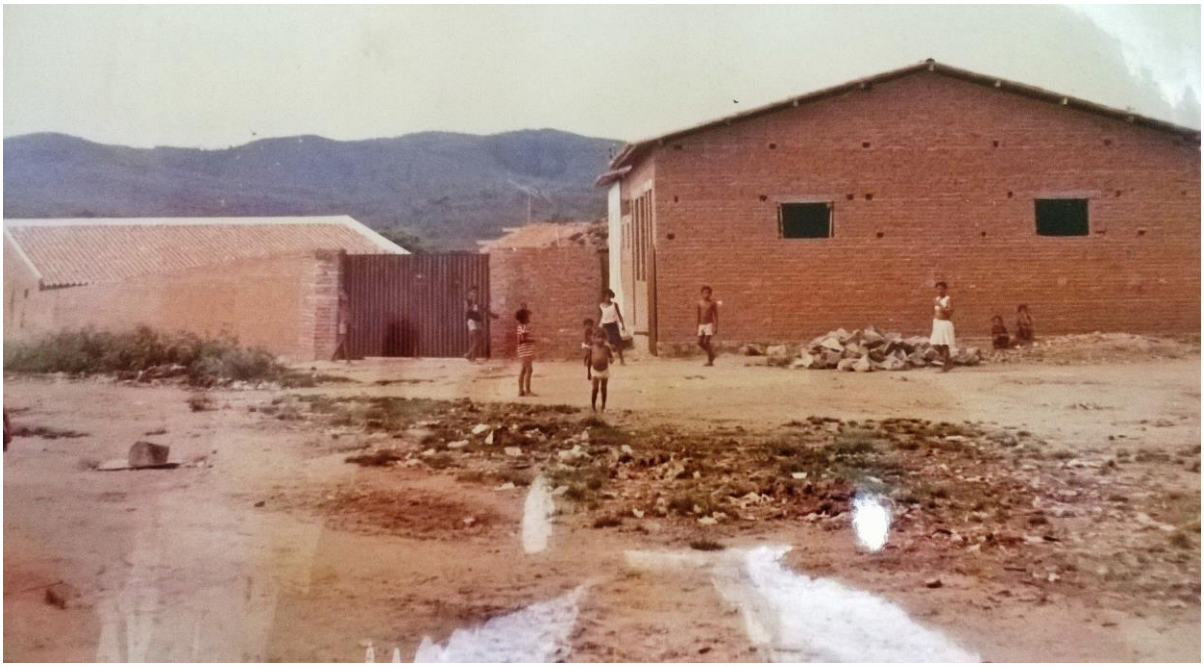


Imagem 17: Escola Municipal Padre Antônio Molina passando pela primeira reforma de sua estrutura física.
Fonte: Catedral Santo Antônio de Pádua (1985).

Após imersão em todo esse histórico a fim de compreender a formação e os valores da Escola Municipal Padre Antonio Molina, concluí-se que a simbologia da escola é religiosa, o que nos faz entender um dos elementos presentes da cultura da escola materializado cotidianamente na oração 'Pai Nosso' todos os dias e o não cumprimento dos sábados letivos, uma vez que aos sábados, todas as salas de aula são utilizadas para os encontros da Catequese. Isso tudo praticado em uma escola pública pertencente a um Estado Laico.

Findo esse item reafirmando que é dever da escola e também dos próprios professores, fomentarem em suas práticas curriculares cotidianas o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. Conhecer a história e cultura africana e afro-brasileira precisa fazer parte da base curricular da Escola Municipal Padre Antonio Molina, que por estar localizada em território quilombola, precisa atender as determinações legais instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola.

1.5 Os sujeitos da pesquisa

Todas as professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina foram convidadas a participar voluntariamente da pesquisa. Nesse contexto, das 09 professoras efetivas, 03 não se constituíram como sujeitos da pesquisa - 01 porque está afastada por problemas de saúde e as outras 02, respectivamente, diretora e coordenadora pedagógica, não aceitaram participar sob

a argumentação de que por estarem ‘fora da sala de aula’ não teriam como contribuir[21]. Registra-se que o perfil do grupo, bem como demais informações serão apresentadas nos capítulos de análise dos resultados. No capítulo 03 as docentes são apresentadas detalhadamente.

[21] Por questões éticas da pesquisa, a justificativa que ambas as professoras utilizaram para não participarem da pesquisa não foi contestada, uma vez que a participação deve ser voluntária.

2 UM PASSEIO PELO CAMPO TEÓRICO

Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio, é luto
Negro é a solidão

Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade
Negro é silêncio, é a luta
Negro também é saudade.

Trecho da Música: Sorriso Negro/Ivone de Lara.

Imagem 18: Ilustração na parede da Escola Municipal Padre Antônio Molina

2 UM PASSEIO PELO CAMPO TEÓRICO

2.1 Breve reflexão sobre as teorias raciais

Findada a escravização negra em 1888 - sendo que o Brasil foi à última nação das Américas a abolir o regime - também chega ao fim, o Império, que decadente, em 1889 é substituído pela República. No entanto, embora, o Brasil tenha sido proclamado como República, o problema com a população negra persistia, a preocupação do Estado naquele momento estava em constituir uma nação desenvolvida e civilizada. Nessa perspectiva, Santos (2000, p.4) questiona: "que tipo de cidadãos seriam os ideais para formar uma nação livre? Obviamente, não os escravos, pois a abolição já havia se efetuado; mas e os negros? Quais seriam as contribuições dos negros à República?"

Em resumo, o negro que até o Império havia exploradamente contribuído para a expansão da lavoura e da mineração - nesse novo momento é desprezado, perpetuando a contra vontade seu histórico de rejeição social. É neste contexto que "intensificam-se os debates ao redor do sujeito negro, para investigar se ele era ou não adequado à configuração do povo brasileiro" (SANTOS, 2000, p.4).

De acordo com Ribeiro (2006, p.203):

> (...) o Brasil, no seu fazimento, gastou cerca de 12 milhões de negros, desgastados como a principal força de trabalho de tudo o que se produziu aqui e de tudo que aqui se edificou. Ao fim do período colonial, constituía uma das maiores massas negras do mundo moderno. Sua abolição, a mais tardia da história, foi a causa principal da queda do Império e da proclamação da República.

Assim sendo, o final do séc.XIX foi marcado por dois fenômenos contrários acerca do pensamento racial: "o movimento abolicionista, que colaborou para o fim da escravidão no continente americano, e o nascimento das teorias deterministas de cunho racial" (RANGEL, 2015, p.13). O objetivo dessas teorias consistia em comprovar cientificamente que a presença negra era uma ameaça à sociedade brasileira; sobretudo, no que correspondia a ordem e ao progresso desta nação. Os negros "representavam o que se figurou chamar de classes perigosas. Ou seja, quando se diz que esse segmento da população produziria os elementos que trariam desordem e insegurança à sociedade" (SANTOS, 2000, p.1). É como se a inferioridade da população negra fosse nata.

Aqui é importante sinalizar que a preocupação com a definição do termo 'raça' foi manifestada pelo meio acadêmico desde o séc.XVIII; contudo, foi somente no início do

séc.XIX que foram introduzidas nas literaturas especializadas as primeiras tentativas de explicá-la e/ou compreendê-la. O naturalista Georges Cuvier (1769-1832) foi o responsável pela primeira concepção de raça, "inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre vários grupos humanos" (STOCKING, 1968, p.29 *apud* SCHWARCZ, 2014, p.63). Portanto, a idéia inicial de raça se aproximava da noção de povo - de patrimônio genético. Em outras palavras, a raça era entendida pelo viés da biologia e da fenotipia:

> A subdivisão de uma espécie formada pelo conjunto de indivíduos com caracteres físicos semelhantes, transmitidos por hereditariedade: cor da pele, forma do crânio e do rosto, tipo de cabelo e etc. Raça é um conceito apenas biológico, relacionado apenas a fatores hereditários, não incluindo condições culturais, sociais ou psicológicas (CARNEIRO, 2003, p.5).

Cristalizado então, o conceito de raça como conjunto de fatores e/ou atributos biológicos, duas vertentes surgiram na conjuntura acadêmica da época, dividindo os intelectuais que visavam investigar e compreender a origem da humanidade em dois grupos: monogenistas e poligenistas. Com base na Igreja e nas escrituras bíblicas, os pensadores monogenistas defendiam que a humanidade era una, portanto, com uma mesma origem e/ou ancestralidade comum; desta forma, os diferentes tipos humanos representavam quadros de degeneração ou perfeição do Édem[22]. Enquanto que os intelectuais poligenistas defendiam a existência de vários centros de criação e/ou origem do homem, sendo assim, a diversidade dos grupos humanos ou as supostas raças descendiam de espécies distintas; contestando assim, o dogma monogenista da Igreja (SCHWAREZ, 2014). Sobre essas vertentes, Wesolowski (2014, s/p) acrescenta[23]:

> (...) o monogenismo foi o mais popular, pois era sustentado pela bíblia. Quem ousaria, naquela época, contrariar a bíblia? O monogenismo partia do princípio de que Adão e Eva foram os primeiros a serem criados à imagem de Deus, e todas as outras raças seriam variações de degenerações do padrão divino, partindo do branco europeu como mais próximo e o negro mais longe. (...) o poligenismo, por sua vez, exclui a figura de Adão e Eva, ou pelo menos a transforma em mera metáfora, com a idéia de várias origens para as diferentes raças.

---

[22] Nas escrituras bíblicas Éden é o lugar de perfeição/paraíso onde habitou o primeiro homem e a primeira mulher do mundo (Adão e Eva), criações de Deus.

[23] Disponível em: http://www.geledes.org.br/o-racismo-cientifico-falsa-medida-homem. Acesso em: 15 ago.2016.

Essa divisão de posicionamentos quanto à origem da humanidade foi bastante difundida no séc.XIX, fortalecendo intensamente o conflito entre criacionistas[24] e evolucionistas. Os evolucionistas chegaram a acusar os criacionistas de racistas, sob a alegação de que estes defendiam que a raça humana branca veio da teoria do monogenismo e que os negros vieram dos símios, 'macacos' (FERNANDES, 2009).

Algumas obras se tornaram marcos referenciais nos debates raciais, influenciando diversos autores/estudiosos até o final do séc.XIX, dentre as quais, cita-se: *'Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas',* publicado em 1855, de autoria de Joseph Arthur de Gobineau - o Conde de Gobineau (1816-1882, pai das teses racialistas) - onde expunha explicitamente a teoria da superioridade da raça branca - que em sua perspectiva era naturalmente dotada de intelecto superior. Gobineau, que dedicou a vida a compreender "a ascensão e queda de grandes civilizações, chegando à conclusão de que a questão étnica era a mola propulsora da história" (SOUSA, 2013, p.21), atestava que a mistura de raças seria a razão para o fim de grandes civilizações. Portanto, o intelectual se posicionava como um avesso à miscigenação.

Em 1869, o intelectual francês chega ao Brasil em missão diplomática. Gobineau, que foi nomeado ministro do plenipotenciário (cargo hoje similar ao de embaixador) e "que tudo fez na tentativa de escapar à incumbência de representar a França no Brasil, mas todo o seu esforço foi vão" (SOUSA, 2013, p.21), permaneceu aqui por quinze meses, e caracterizou a população brasileira como "(...) uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito, e assustadoramente feia" (SCHWARCZ, 2000, p.23); atribuindo assim, a culpa pelo atraso civilizador do Brasil à mestiçagem. Em sua perspectiva, "o resultado da mistura é sempre um dano"; portanto, um grande prejuízo para a humanidade, pois gerava indivíduos fracos e geneticamente inferiores, sobretudo, em termos cognitivos e morais (SOUSA, 2013). Em 1874 Gobineau declarou que devido à miscigenação - que considerava uma degeneração genética - a população brasileira seria extinta em menos de duzentos anos, e o Brasil seria um vazio demográfico, "pois a sua população encontraria problemas para se reproduzir relacionados ao grau desta mestiçagem" (AMORIM, 2013, p.68).

Outra obra bastante propagada entre os defensores das teorias raciais foi *'A Origem das Espécies',* de 1859 e de autoria de Charles Darwin (1809-1882). "Servindo-se de uma linguagem acessível, o livro de Darwin alcançava um público amplo, apesar do enfoque, nesse primeiro momento, estritamente biológico" (SCHWAREZ, 2014, p.72). A inquietação

[24] Teoria que explica a origem do universo, da terra e de todos os seres vivos que nela habitam a partir da ação de uma entidade divina (Deus). Essa teoria é predominantemente aceita por membros de doutrinas religiosas.

do pesquisador e/ou do livro estava em analisar e compreender as mudanças decorridas em espécies animais e vegetais. De acordo com os argumentos de Darwin, existia certa hierarquia entre as espécies, onde o animal (seja um inseto ou um mamífero) mais especializado teria mais capacidade e/ou força para superar/derrotar o animal menos especialista (COSTA, 2012)[25].

Darwin ressaltou: "dei o nome de seleção natural ou de persistência do mais capaz à preservação das diferenças e das variações individuais favoráveis e à eliminação das variações nocivas" (DARWIN, 1859, p.84 *apud* SCHWAREZ, 2014, p.72). Embasados nessa obra que naturalizava as diferenças a favor da seleção natural do mais forte, algumas interpretações desviaram-se da que fora primeiramente elaborada por Darwin; essas novas interpretações debruçavam-se sobre o comportamento das sociedades humanas, nascendo assim, o fenômeno denominado 'Darwinismo Social', em que as ideias de Darwin foram utilizadas para justificar o expansionismo branco sobre outras raças:

> O raciocínio era o seguinte: se na natureza, o animal forte 'vence' o mais fraco por ser mais especializado, porque negar isso ao ser humano? O branco (seja europeu ou não) se expande porque é mais especializado, mais inteligente e eliminar as raças mais fracas, é apenas uma conseqüência, e uma conseqüência muito natural (COSTA, 2012, s/p).

Os partidários dessa teoria, os darwinistas sociais, "viam de forma pessimista a miscigenação, já que acreditavam que não se transmitiriam caracteres adquiridos, nem mesmo por meio de um processo de evolução social" (SCHWAREZ, 2014, p.76). Escritas em outras palavras, é como se o progresso estivesse exclusivamente relacionado às populações livres do processo de miscigenação, isto é, as 'raças puras'; nesta lógica de argumentação, o fenômeno denominado de 'Evolucionismo Cultural' (que como a própria nomenclatura o define, advogava que o desenvolvimento cultural e social de uma nação dependeria de seu meio) não se sustentava.

> (...) as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo de postulado eram duas: enaltecer a existência de "tipos puros" - e, portanto, não sujeitos de miscigenação - e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social (SCHWAREZ, 2014, p.78).

---

[25] Disponível em: http://orescator.blogspot.com.br/2012/12/eugenia-o-racismo-cientifico.html. Acesso em: 18 ago.2016.

Então, com o meio acadêmico em defesa da submissão das raças inferiores ou até mesmo de sua eliminação (já que esta se ploriferava), nasce, em 1883, um novo fenômeno, a 'Eugenia', cuja finalidade era intervir na reprodução das populações abastadas a fim de alcançar o melhoramento das raças. Esse termo eugenia (eu: boa, genus: geração = boa geração ou bem nascido) foi criado pelo cientista britânico Francis Galton (1822-1911), que acreditava que a capacidade humana não estava na educação, mas sim em fatores hereditários. Desse modo, Galton pregava que a 'raça humana' poderia ser melhorada caso fossem evitados os 'cruzamentos indesejáveis'; na prática, a sua ciência propunha o incentivo ao aumento da natalidade nas classes média e alta e inibição da procriação das classes inferiores (COSTA, 2012). O intelectual definia a eugenia como "o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente (...)" (GALTON, 1869, p.1 *apud* COSTA, 2012, s/p).

> Assim, as proibições aos casamentos inter-raciais, as restrições que indicam sobre "alcoólatras, epiléticos e alienados", visavam, segundo esta ótica, a um maior equilíbrio genético, "um aprimoramento das populações" ou a identificação precisa das características físicas que apresentavam grupos sociais indesejáveis (GALTON, 1869, p.1 *apud* SCHWAREZ, 2014, p.79).

As questões raciais se fortaleciam cada vez mais. Ao final do séc.XIX, a estratégia política adotada pelo Estado brasileiro para a concretização da ideia de nação desenvolvida e civilizada estava na abertura de suas fronteiras para o continente europeu, possibilitando assim, a maciça imigração europeia. A Europa era apresentada como referência padrão de desenvolvimento, por consonância, houve uma ambigüidade de interesses do Estado brasileiro por sua imigração: primeiro porque esta população era considerada uma mão de obra qualificada (ao contrário dos negros, ex-escravos), e segundo porque a mistura destes europeus com a população enegrecida do Brasil poderia embranquecer - de forma gradativa - tal população. Assim:

> (...) as classes dominantes reestruturaram eficazmente seu sistema de recrutamento da força de trabalho, substituindo a mão de obra escrava por imigrantes importados da Europa, cuja população se tornara excedente e exportável a baixo preço (RIBEIRO, 2006, p.203).

> O racismo explícito nessa época poderia instigar revoltas. A preferência pelo imigrante europeu em detrimento do negro que, excluído das atividades de trabalho, era lançado à marginalidade tornava explícito o caráter racista e a cisão na sociedade nacional. Não havia o menor interesse de se aproveitar a mão-de-obra negra, mas há a necessidade de se manter a ordem e de se

> exercer um forte controle social sobre esse individuo tão perigoso e mantê-lo sempre disponível (SANTOS, 2002, p.132).

Um dos grandes defensores da tese do 'branqueamento' foi Sylvio Romero (1851-1914). Fundamentado na ideia de superioridade branca, Romero acreditava que o Brasil poderia se tornar uma nação superior na medida em que clareasse a sua população. À luz de seu pensamento, a inferioridade da população negra e mestiça não era uma característica inseparável do indivíduo, e sim algo que poderia ser retirado e/ou excluído a partir do contato com elementos brancos:

> De acordo com ele (Sylvio Romero), o Brasil seria produto de três correntes raciais: o branco europeu, branco (greco-latino) que veio para o Brasil com os portugueses e seria inferior aos povos germano-saxões; os negros africanos, que jamais criaram uma civilização, considerados como derrotados na escala etnográfica; e os índios aborígenes, os mais inferiores na escala etnográfica. Porém, apesar do baixo nível cultural segundo os padrões europeus, esses povos conseguiram influenciar a cultura brasileira. (...) Romero concluiu que no Brasil não havia tipos puros. Mesmo que o negro ou o índio fossem puros-sangues, esses não se destacaram na história brasileira. Os anos de miscigenação criaram um povo que sofrera influência desses três elementos, sobressaindo-se os brancos por serem mais desenvolvidos, já que os índios haviam sidos exterminados pelas guerras e os africanos foram sujeitados a escravidão. (...) Se com a introdução de elementos brancos na sociedade brasileira, visando ao longo tempo branquear a população e conseqüentemente deixando de existir negros e mestiços, o Brasil tornar-se-ia, então, uma nação superior, só existindo pessoas de pele clara, a superioridade seria algo adquirível (...) (RANGEL, 2015, p.17).

A crueldade da história brasileira (sobretudo, das teorias raciais) com as populações negra e mestiça parecia não ter limites. E um fato concreto dessa crueldade está justamente na imigração européia. Creditava-se que a imigração seria capaz de produzir através de uniões interraciais uma população predominantemente branca, "pois o gene branco era mais forte, e as pessoas cada vez procurariam parceiros mais claros que eles" (RANGEL, 2015, p.18).

Outro expoente a favor da imigração europeia foi Louis Couty (1854-1884). Couty, que se considerava um abolicionista, foi um estudioso da sociedade brasileira, definindo-a como caótica, e atribuindo esse caos única e exclusivamente à escravidão; contudo, havia certa contradição em sua postura intelectual, pois da mesma maneira em que afirmava seu desejo pela extinção da escravidão, também defendia a expulsão do negro do país. Inclusive Couty amenizava a situação desse negro - quando ainda era escravo - em comparação aos escravos de outros países, alegando o 'bom tratamento' recebido pelos escravos brasileiros,

como se houvesse uma convivência pacífica entre as raças. Para ele, a incapacidade negra (liberta ou cativa) era devido à sua própria natureza; desse modo, para o Brasil alcançar o sucesso seria necessário contar com o auxílio de uma raça mais capacitada, por isso, a sua defesa pela imigração (SANTOS, 2002).

Couty argumentava:

> (...) o negro aqui é tratado, bem alimentado, cuidado se está doente, conservado se está velho, tem seu descanso assegurado. É verdade, ele pode ser submetido a castigos corporais, mas os que tanto têm insistido nesse ponto, estão seguros de que estas violências, com tudo isso raras, são mais penosas nas condições onde elas produzem do que os outros castigos também injustos, outras misérias físicas e morais tão freqüentes em nossos países civilizados? Demais sempre. No Brasil, o negro escravo tem os meios de sair, ele mesmo, de sua condição. (COUTY, 1881, p.8-9 *apud* SANTOS, 2002, p.82).

A imagem do negro figurava-se como uma ameaça ao ideal brasileiro de supremacia branca, isto é, ao ideal de um país que desejava a ordem e o desenvolvimento. A perseguição ao negro - símbolo da barbárie, da decadência cultural e de inferioridade - persistia, sobretudo, nos jornais que difundiam ideologias racistas:

> O negro será retratado nos jornais: nas seções científicas, como objeto de estudo ou comprovação das teorias racistas; na seção de notícias, ora assassino, ora fugitivo, ora como incapaz de viver em sociedade cometendo graves erros por ignorância, ora por suas práticas de feitiçaria e canibalismo, ora por sua degeneração moral; (...) na seção de contas, como um semi-homem com características pouco civilizadas. Não podemos nos esquecer das seções policiais e dos obituários, em que a figura do negro era constante: é aquele que mata e também aquele que morre de forma quase sempre violenta (SANTOS, 2002, p.129).

A imprensa da época também contribuiu em muito para a difusão de uma imagem extremamente negativa do negro. Conforme Santos (2002, p.131):

> A descrição do negro como lascivo, libidinoso, violento, beberrão, imoral ganha páginas dos jornais compondo a imagem de alguém em que não se pode confiar. Condenavam o samba e a capoeira como práticas selvagens e que terminavam em desordem e violência. Acusavam os negros por praticarem bruxarias, por não possuírem espírito familiar sendo as mulheres sensuais e infiéis aos maridos violentos, retratos da falta de estrutura moral, psíquica e social do negro.

Enfim, as teorias raciais se solidificaram de forma intensa no Brasil. O nascimento simultâneo de duas doutrinas, a Frenologia e a Antropometria - que relacionavam e

interpretavam a capacidade humana a partir do tamanho e da proporção do crânio e do cérebro - foram fundamentais no fortalecimento de tais teorias. A antropologia criminal representada inicialmente pelo médico italiano Césare Lombroso (1835-1909) endossa as doutrinas, de forma que a criminalidade era considerada um fenômeno hereditário, conseqüentemente, uma característica que poderia ser passada de uma geração para a outra, sendo 'possível' compreender a aptidão intelectual e a inclinação moral antes mesmo do indivíduo cometer o crime; ou melhor, antes mesmo do indivíduo nascer.

No Brasil, um influente nome da medicina criminal - e que dispensa apresentações[26] - é Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906). Médico da Faculdade de Medicina da Bahia, defendia a tese de que negros, índios e mestiços representavam raças inferiores, possuíam desvios patológicos, e que por estas razões, manifestavam inclinação ao crime - sendo potencialmente perigosos. Inclusive, preocupado com o Direito Penal Brasileiro, Nina Rodrigues considerava que raças inferiores mereciam um código penal diferente, "um código de conduta próprio, estabelecido nos seus locais de origem e que difeririam muito dos códigos de conduta dos povos ditos civilizados" (RODRIGUES, 2015, s/p).

> Para Nina Rodrigues, negros, índios e mestiços, não são capazes de desenvolver uma civilização, não são capazes de produzir uma cultura elevada, mas são potencialmente perigosos. O que se deve fazer é tratar todas as suas manifestações "sociais", "culturais", como signos da anormalidade, sinais de doença e demência. Não são ou criminosos ou loucos, são criminosos e loucos, pois o crime é o mal gerado pelas e nas raças inferiores. Incapazes de correção, os criminosos deveriam ser excluídos da sociedade, recolhidos aos asilos (SANTOS, 2000, p.4).

Destarte, Nina Rodrigues pressupunha que negros, índios e mestiços eram ao mesmo tempo, criminosos, delinqüentes e degenerados, assim sendo, era necessário puni-los mesmo sem atenuantes, pois a inferioridade racial destes grupos era irrefutável. Sua alegação de inferioridade recaía principalmente sobre o negro, que em sua análise tinha o intelecto infantil e/ou pouco desenvolvido, não podendo, assim, ser julgado da mesma maneira que um branco que tenha cometido o mesmo crime, pois:

> (...) suas aptidões mentais, suas formas de ver o crime e seus códigos de conduta eram outros. O branco deveria ser punido mais severamente que o negro, pois ele teria domínio sobre o código de sua civilização. Sua superioridade mental o obrigaria a ter consciência e pensar racionalmente sobre o crime que porventura viesse a cometer, diferentemente do negro, que

[26] Por ser considerado na contemporaneidade como o principal intelectual racista brasileiro. Em sua época foi um pioneiro no Brasil a pesquisar a cultura da população negra.

> seria acometido por suas emoções, que não dominariam sua consciência, incapacitando-o para a racionalidade (RODRIGUES, 2015, s/p).

Portanto, como simpatizante da teoria lombrosiana, Nina Rodrigues acreditava na criminalidade nata, desse modo, "analisou diversos casos de delitos envolvendo negros e mestiços, nos quais os corpos, cabeças, mentes e história de vida dos sujeitos eram avaliados no intuito de desvendar as motivações de seus crimes" (RODRIGUES, 2015, s/p). Tratados então, como objeto de ciência, os negros configuravam-se para o médico jurista uma raça criminosa que provocava a desordem social e que era, sobretudo, nociva a nacionalidade; enquanto o mestiço era um indivíduo degenerado, decaído por natureza. O jornalista Euclides da Cunha compartilhava desse mesmo posicionamento sobre os mestiços, conforme aponta Santos (2002).

Para Nina Rodrigues, a hierarquia racial e/ou a escala da mestiçagem poderia corresponder desde "o produto inteiramente inaproveitável e degenerado ao produto válido e capaz de superior manifestação da atividade mental" (RODRIGUES, 2015, s/p). Nesse contexto, sua teoria além de intensificar o conflito racial entre brancos, negros e mestiços - tentando justificar as desigualdades através da naturalização das diferenças - ainda reforça a dicotomia entre excluídos e privilegiados, sendo "a cor um poderoso instrumento de discriminação na distribuição de justiça" (ADORNO,1966, p.274).

Foi somente a partir de 1930 que a comunidade acadêmica começou a destinar à mestiçagem um olhar positivo. Conforme Fonseca (2000, p.33), "cantada em verso e prosa, a miscigenação, de grande mácula, transformava-se em nossa mais sublime especificidade, sem que o tema fosse, de fato, enfrentado. Nesse movimento, conflito virava sinal de identidade (...)". Coube então ao sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987), em sua obra *"Casa Grande e Senzala",* refazer a imagem da mestiçagem como fenômeno constituinte da sociedade brasileira. Nesse autor,

> (...) a miscigenação deixa de ser considerada unicamente como um fenômeno biológico (...), gerador de mentalidades e aptidões em que se formaria a cultura, processo com a negativa função de retardar ou mesmo de perturbar a nossa evolução na direção das perfeições prometidas pela lei do progresso biossocial. E é apreciada como um fenômeno de outra ordem, diríamos mais nobre, de natureza social e de sentido positivo, um corretor das distâncias sociais e do profundo hiato cultural entre o branco e o indígena, particularmente entre aquele e o negro, entre o senhor e o escravo ou o liberto, entre o civilizado e o bárbaro, entre a casa grande e a senzala (AZEVEDO, 1962, p.77).

Nesta conjuntura, Freyre discorreu sobre a colonização de forma mais branda e/ou democrática, como se esta tivesse sido em algum momento, cordial. Em sua abordagem, a relação entre os senhores e os escravos constituiu-se de forma 'amigável'.

Freyre discorreu acerca de uma valorosa interação entre brancos e negros; contudo, cabe a ressalva que mesmo tendo posto o negro em destaque, esse continuou sendo subalterno e subserviente ao branco, na medida em que a dominação da casa grande sobre a senzala também se encontrava em evidência em sua obra, embora de forma romântica, conforme pontua Santos (2000, p.8):

> Em *Casa Grande e senzala* o negro é o escravo doce, a mulata zombeteira, a ama-de-leite maternal, a negra masoquista, o moleque brincalhão, o preto velho que conta histórias, a curandeira que socorre com seus feitiços, a mucama que serve sexualmente o seu senhor. São escravos "patogênicos" não pela raça, mas pela própria escravidão. A descrição da harmonia da relação entre senhores e escravos, da cumplicidade expressa na relação sado masoquista entre eles é o "retrato do Brasil". Ao descrever a vida familiar, as festas, Freyre ressalta a bondade dos senhores que, de alegria libertavam escravos, presenteavam-nos.

Seguindo a lógica desse pensamento - da falsa idéia de democracia racial - fica 'sugerido' que o negro gostava de ser escravo, de não ter liberdade:

> (...) tudo se passa como se não houvesse luta, não houvesse revolta, não houvesse crime. A existência dos quilombos não é explicada, a própria escravidão ganha caráter tão doce que é difícil imaginá-la hedionda e é difícil acreditar que os negros não a desejassem. Tudo é paz, tudo é harmonia, confraternização eterna entre os valores da senzala e os da casa-grande (SANTOS, 2000, p.08).

Freyre registrou ainda que a mistura de raças no Brasil se concretizou de forma bastante passiva, sem muitos sofrimentos e/ou problemas. Entretanto, é possível identificar certa contradição em seu argumento, pois o sociólogo pernambucano revelou-se preocupado com a mestiçagem, visto que não traria benefícios, pois a quantidade de brancos não era suficiente para branquear o país - o que denunciou a sua postura racista (RICUPERO, 2008).

Assim, a ideologia da democracia racial (1930-1960) não passou de uma utopia elaborada para invisibilisar e silenciar o racismo brasileiro; enfim, um recurso teórico para tornar o Brasil uma nação que se orgulhasse de ter uma história e/ou identidade imaginada, construída, onde o racismo não existia. Mas é fato que essa 'nova configuração' já se auto-manifestava como racista, na medida em que a "própria expectativa de que o negro desapareça pela mestiçagem é um racismo" (RIBEIRO, 2006, p.207).

Tomando como referência essa ideia de paraíso racial existente no Brasil, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) patrocinou[27] entre as décadas de 1950 e 1960 uma série de pesquisas acerca das relações raciais; a concepção de que houvera na nação brasileira uma democracia biológica e/ou racial já havia se difundido por todo o mundo. A finalidade do então denominado 'Projeto Unesco' consistia em investigar, analisar e compreender como se desenhavam as interações raciais brasileiras, com a "perspectiva de tornar universal o que se acreditava ser particular" (MAIO, 2000: p.117).

Destarte, o Brasil foi selecionado para sediar esse bloco de pesquisas porque acreditava-se em seu baixo nível de tensões raciais em comparação a outros contextos internacionais, tais como, a Alemanha-nazista com o desastre do Holocausto durante a Segunda Guerra, e a constância do racismo nos Estados Unidos e na África do Sul. A ideia de desenvolver pesquisas sobre populações negras perpassava justamente pela tentativa de compreensão das nuances desse fenômeno - o racismo; somente assim seria possível enfrentá-lo e combatê-lo. Contudo, inicialmente, o Projeto Unesco seria desenvolvido apenas na Bahia, porque na cidade de Salvador já havia uma tradição de estudos acerca dos negros, além desta ter abrigado o maior número populacional oriundo da África (MAIO, 1999).

Entretanto, sob influente argumentação de alguns pesquisadores como Ruy Coelho (1889-1986), Otto Klineberg (1899-1992), Charles Wagley (1913-1991), Luiz de Aguiar Costa Pinto (1920-2002), e, sobretudo, de Alfred Métraux (1902-1963) e Roger Bastide (1898-1974), de que o Projeto Unesco não poderia ficar restrito à Bahia, porque no Brasil havia outros contextos e essa diversidade precisava ser acrescida ao projeto, a UNESCO aceitou a proposta de estender o clico de pesquisas para São Paulo, mas com a ressalva de que a concentração de esforços fosse na Bahia (MAIO, 1999). Sobre essa argumentação acerca da ampliação do campo de pesquisa, Klineberg (1950) sinalizou:

> São Paulo e Salvador são tão diferentes em tantos aspectos que o fato de serem ambas cidades de grande porte me parece quase irrelevante neste caso. Acredito que seria muito importante estudarem-se as relações raciais sob um certo número de condições distintas e, nesse caso, é imprescindível que o estudo não fique restrito à situação na Bahia e à sua volta. (KLINEBERG, 1950, p.4 apud MAIO, 1999: p.145).

[27] Registra-se que não foi apenas a UNESCO que patrocinou esse ciclo de pesquisas, outras instituições tais como: Revista Anhembi, o convênio Universidade Columbia/Governo da Bahia - também deram este suporte financeiro.

Métraux (1950) também alegou que o "caso paulista seria suscetível de alterar a imagem por demais otimista que se fez do problema racial no Brasil" (MÉTRAUX, 1950, p.5 apud MAIO, 2000, p.117), isso porque suas pesquisas particulares já indicavam que a ideia de harmonia racial era falsa. O Projeto Unesco foi iniciado e os resultados revelaram diversos "retratos do Brasil", um desses retratos fora exposto pela Escola Paulista, outro pela Escola Baiana[28]:

> O chamado 'Projeto Unesco' (...), acabou trazendo dados empíricos e conceituais que denunciavam o rótulo brasileiro de um país sem discriminação racial. A Escola de Sociologia Paulista com nomes como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, trouxeram teses que frustraram os entusiastas da ideologia nacionalista de um país de vanguarda. O Brasil era racista. Essa foi a denúncia da Escola de Sociologia Paulista (AMORIM, 2013, p.76).

> Nos estudos realizados na Bahia, mas também no Recife e no norte do país, teriam sido preservadas as conclusões principais dos estudos pioneiros de Freyre e Pierson, segundo as quais o preconceito racial era fraco, senão inexistente no Brasil. Nos estudos realizados em São Paulo, mas também no Rio e no sul do país, ter-se-ia documentado fartamente o aparecimento de tensões raciais crescente e se chegado ao diagnóstico do Brasil como um país onde o preconceito é forte mas negado, onde existiria o "preconceito de não ter preconceito" (...) (GUIMARÃES, 1999, p.76).

Portanto, os resultados encontrados nas pesquisas desenvolvidas pela escola paulista divergiam (em aspectos teóricos, metodológicos e interpretativos) dos que foram encontrados pela escola baiana: "enquanto a primeira teria demonstrado a importância crescente do racismo no Brasil, a segunda teria se apegado ao credo da democracia racial brasileira" (GUIMARÃES, 1999, p.77). Mas afinal, o Brasil é ou não um país racista? Florestan Fernandes (1960), o sociólogo que obteve maior visibilidade durante o desencadeamento do Projeto Unesco, responde categoricamente:

> Não existe democracia racial efetiva (no Brasil), onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a 'raças' distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de 'bom tom', de um discutível 'espírito cristão' e da necessidade prática de 'manter cada um em seu lugar'. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que

[28] A Escola Paulista contemplou as pesquisas realizadas em São Paulo e Sul do país, enquanto a Escola Baiana desenvolveu suas investigações, na Bahia, no Recife e na região norte.

> consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática" (FERNANDES, 1960).

O Brasil é um país racista. Entretanto, tentar silenciar e/ou negar o racismo não irá anulá-lo, visto que esse fenômeno teve até renomados cientistas sociais elaborando e defendendo teorias que o justificasse, de maneira que a construção de um imaginário negativo acerca do negro, desencadeada no séc.XIX até hoje, em pleno séc.XXI ainda vigora. Nascimento (2000, s/p) recorda como essas teorias se manifestaram:

> (...) sob a égide de Nina Rodrigues, papa das teses lombrosianas no Brasil, mediu-se nossos crânios para calcular o índice cefálico; dimensionou-se a largura da nossa narina como prova cabal de nosso suposto estado patológico congênito; negou-se a nossa arte enquanto produção criativa taxando-a da representação deformada de uma mentalidade primitiva e doentia.

Nesse sentido, cabe registrar que o povo negro é tratado em condições de inferioridade muito antes de tais teorias serem elaboradas, a História do Brasil registra que desde o período pré-escravidão, quando esta população foi forçosamente arrancada do continente africano e trazida para o território brasileiro para servir ao sistema escravista que essa submissão acontece.

Assim sendo, a característica de inferioridade que é equivocadamente atribuída ao povo afro-descendente foi fortalecida no período colonial pelos mais de trezentos anos de escravidão, não findando junto com esta, ao contrário, a hierarquia racial ultrapassou as barreiras seculares, resistindo ao tempo e se cristalizando na contemporaneidade.

Assumir que o Brasil é um país racista não implica defender a naturalização do racismo, e é preciso ter um expressivo cuidado com esta 'naturalização', porque por vezes, o fenômeno se manifesta de forma sutil, outras vezes, nem se disfarça e incide de forma bastante violenta e chega até o absurdo de ser considerado por alguns, como mania de perseguição ou complexo de inferioridade, como se o racismo no Brasil não existisse e fosse tão agressivo. Ocultar não tem o mesmo significado que acabar:

> O racismo é ocultado através da incorporação de valores considerados típicos da África ou que fazem parte da herança cultural deixada pelos negros. No Brasil é comum dizer-se que todos gostam de samba, carnaval, comidas, danças e religiões de origem afro-brasileira. Esses valores tornaram-se símbolos nacionais como se representassem uma grande apreciação pelo negro e a inexistência de discriminação. Essa é sim a herança da obra freyriana e da idéia de uma cultura mestiça na qual todos os elementos estão perfeitamente harmonizados e têm um mesmo peso e valor. Não podemos negar que no Brasil haja mestiçagem nem que tenhamos uma

> cultura mestiça, mas também não podemos ocultar que, apesar disso (ou exatamente por isso), o Brasil seja um país extremamente racista e nos perguntar qual a forma que o racismo encontrou para se sustentar numa cultura como a nossa (...) (SANTOS, 2000, p.12).

A compreensão do racismo brasileiro é bem complexa, visto que sua manifestação pode ocorrer levando em consideração 'apenas' os fatores biológicos, ou ainda associando esses fatores a outros de âmbito social, cultural e político.

> O Brasil adota (...) o racismo mais eficaz do mundo: aquele que não tem um padrão, não é evidente. Ele é sofrido e praticado todos os dias, mas não pode ser mensurado, porque não é evidente. Nosso racismo é o "racismo de marca", no qual características como cor da pele e textura do cabelo são usadas para definir se o sujeito é ou não negro. Assim temos um "racismo em gradação", que atinge em maior escala aqueles que mais se aproximam do fenótipo negro (SILVA, s/d: p.3).

> Considero racismo qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na idéia de raça. Pois, mesmo que essa idéia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à 'raça' significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essêncialização da idéia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais (SCHUCMAN, 2010, p.44).

Portanto, levando-se em consideração que o racismo é um discurso de dominação, exploração e manutenção dos privilégios da população branca sobre a população negra, é preciso fazer o que recomenda Nascimento (2000, p.45):

> (...) não adianta fingir "esquecer" o legado racista ou fazer de conta que ele perdeu sua influência. É preciso examiná-lo, identificá-lo nas suas novas sutilezas, e, sobretudo desvelá-lo no silêncio que reforça a exclusão discriminatória. (...) Silêncio ensurdecedor (...). A mesma ciência que criou esse legado racista empenhou-se na tarefa de apagar, esquecer e ocultar a História e a produção intelectual dos povos africanos. (...) Trata-se, talvez, do maior embuste perpetrado pelo eurocentrismo.

Na conjectura das Ciências Sociais, a raça é uma construção política e social e que, portanto, ultrapassa o conceito biológico e fenotípico. Raça é auto-reconhecimento, é posicionamento; ou seja, é como o indivíduo se identifica e não como o outro o identifica. Trata-se de uma emancipação, de uma identidade social.

> (...) raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão - ou seja - o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (HALL, 2003, p.69).

Por fim, destaca-se que ser negro no Brasil não significa aceitar o racismo, mas "saber que, por ser negro, será discriminado. Assumir que é tido como mal, assumir a possibilidade da rejeição, da negação, do desamor e suportar isso" (SANTOS, 2000, p.13). A chave de ser negro, então, está, sobretudo, no enfrentamento, na denúncia e na superação do racismo. Ser negro, portanto, transcende o marcador de pele, trata-se de uma questão política e identitária, um auto-reconhecimento.

2.2 O cenário quilombola no Brasil: marginalização, reconhecimento e autoreconhecimento

Compreender a constituição, concretização, afirmação, manutenção e preservação dos quilombos, implica descentralizá-los em dois cenários históricos: o primeiro a ser aqui denominado de 'Formação dos Quilombos' que compreende até 1888 - período marcado pela abolição da escravatura; e o segundo denominado de 'Sobrevivência dos Quilombos' que contempla desde as ressemantizações e/ou reelaborações até a contemporaneidade.

Para refletir o primeiro cenário histórico - formação dos quilombos - é preciso retomar o debate acerca do Brasil colonial, pois é impossível dissociar as categorias quilombo e escravidão. Desse modo, é importante lembrar que "por mais de três séculos, o Brasil foi um país escravista. Durante essa época, a construção da nação aconteceu, sobretudo, assentada no esforço do trabalhador escravizado" (FIABANI, 2005, p.15).

A fuga do cativeiro representava para os escravizados, liberdade, "procura de um ermo qualquer do interior, nas escarpas de uma serra, no coração de uma ilha, nos embrenhados de um mangue ou na profundeza de uma floresta" (MAESTRI, 2005, p.11). Enfim, o cerne da fuga estava na constituição de uma comunidade livre e afastada dos males da escravidão - para tanto, durante as fugas, os negros passavam dias andando por entre matas e florestas, afinal, precisavam se refugiar; e assim os quilombos foram se formando, em enfrentamento a submissão e a servidão colonial. Ao longo do percurso histórico, esses agrupamentos

territoriais receberam diversas denominações: Terra de Pretos[29], Terras de Santo[30], Mocambo ou Quilombo[31].

> No novo espaço de liberdade, o trabalhador escravizado escapado usufruía dos produtos de seu esforço, empregado na agricultura, artesanato, caça, coleta, extrativismo, pesca, rapinagem, serviços, etc. Em forma mais ou menos sistemática, as mais diversas regiões do Brasil escravista conheceram quilombos. Não temos igualmente estimativas sobre o número de minúsculos, pequenos, médios e grandes quilombos, formados durante o passado escravista brasileiro - entretanto, ele certamente se eleva às dezenas de milhares (MAESTRI, 2005, p.11).

Aqui duas palavras serão utilizadas como pano de fundo para o aprofundamento da discussão desse primeiro cenário histórico, a saber: ilegalidade e marginalidade. Tais palavras fomentam "absurdos antropológicos, sociais e históricos que só conseguem perceber os quilombos na perspectiva definida pelo Conselho Ultramarino[32] do rei de Portugal em 1740" (REIS, 2007, p.7) que demarcou o quilombo como: "habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões de rede" (ALMEIDA, 2002, p.47).

É importante sinalizar que essa descrição agrupa cinco elementos: "(...) fuga, número mínimo de pessoas, isolamento geográfico e proximidade de uma natureza selvagem do que da civilização, moradia precária, autoconsumo - que se perpetuaram como definição clássica (...) (MIRANDA, 2011, p.4).

Ademais:

> O quilombo foi uma forma que o negro encontrou para se libertar de sua inadaptação ao novo sistema que lhe vinha sendo imposto. Para quem sempre viveu dentro de uma estrutura cultural diferente da que lhe foi imposta, não é de se admirar que vários negros tenham optado pela

---

[29] 'Terras de Preto' - terras que foram doadas, compradas ou adquiridas como forma de pagamento por serviços que os pretos tenham prestado a particulares e/ou ao Estado.

[30] 'Terras de Santo' - terras doadas à Santos ou Igreja Católica.

[31] 'Mocambo ou Quilombos' - estão geralmente associados à ocupação de terras devolutas (terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que não pertence a nenhum particular. O termo 'devoluta' associa-se a terras que precisam ser devolvidas ao Estado porque estão sob posse irregular.

[32] O Conselho Ultramarino foi um órgão fundado no ano de 1642 na cidade de Lisboa (Portugal) e que teve por finalidade tratar de assuntos referentes ao Estado da Índia e novos territórios descobertos pelo Reino de Portugal, como foi o caso do Brasil. As atribuições do Conselho eram: administração da fazenda; decisões referentes ao movimento ultramar para as índias; definições de equipamento, embarcações e armas; provimento de ofícios de justiça e fazenda; orientação dos negócios referentes à guerra e requerimentos de benefícios por trabalhos prestados em ultramar. O Conselho Ultramarino era administrado por um grupo que era presidido pelo vice-rei do Brasil e marquês de Montalvão, que era D. Jorge de Mascarenhas. Fonte: Info-Escola. Disponível em: www.infoescola.com/brasil-colonia/conselho-ultramarino/. Acesso em: 01 set.2016.

> insegurança da fuga do que a certeza do aprisionamento (MOURA, 1981, p.56-7).

Portanto, essa acepção colonial de quilombo (que perdurou até o séc.XX) o associava a criminalidade e marginalidade. Na prática, era como se o negro tivesse que se conformar com a condição de escravizado. A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2007, p.11) ressalta que "a repressão às comunidades quilombolas se fez presente durante todo o período colonial e imperial no Brasil. Os quilombos foram violentamente oprimidos por representarem uma ruptura da ordem jurídica, econômica e social vigente". Nesse sentido:

> A sociedade escravista jamais aceitou o fenômeno quilombo. Procurou de todas as formas destruí-lo. Quando um mocambo ou quilombo crescia em tamanho ou força suficiente para pôr em risco a tranqüilidade dos caminhos e das roças, tratava-se de armar um pequeno exército para restaurar a paz. Um exemplo dessa fúria foi à luta contra os palmarinos, quando foram enviados exércitos com a finalidade de aniquilar qualquer tentativa de formação de uma sociedade de produtores livres. Foram significativos os gastos com a destruição das comunidades quilombolas (...) (FIABANI, 2005, p.25).

Existia uma preocupação bastante expressiva da elite para manter os seus privilégios, e essa manutenção dependia da escravidão e da subserviência negra; assim sendo, a incidência dos aquilombamentos[33] assegurava ameaça porque acreditava-se que o "quilombo como grupos de escravos que, à margem das leis existentes, fugiam e se embrenhavam nas matas para saquear, roubar e matar administradores e proprietários de fazendas" (SILVA, 1999, p.3) poderiam destruir os seus patrimônios, além de colocar em risco a ordem social.

Também é preciso mencionar um equívoco na historiografia dos quilombos: a ideia utópica de que esses seriam uma realidade do passado, pois teriam sido dizimados pelas forças coloniais, tendo os escravos sido devolvidos aos seus senhores (SILVA, 1999), a exemplo do pensamento do jurista Cretella Júnior:

> Quando caíram os quilombos, os lugares foram queimados e arrasados, presos aos homiziados, e reconduzidos às senzalas de onde haviam fugido, situados a léguas de distância dos centros de maior concentração, as cidades.

[33] Aquilombagem e/ou aquilombamentos é o conjunto de manifestações de rebeldia escrava (MOURA, 1992, p.22 apud BARROS, 2016, p.34).

> Não houve continuidade de ocupação das terras[34] (CRETELLA JÚNIOR, 1994, p.123 apud SILVA, 1999, p.5).

A SEPPIR (2007, p.12) desconstrói esse argumento quando registra que além dos quilombos constituídos no período colonial, tantos outros foram emergindo após a abolição formal do sistema escravagista; isso porque o quilombo continuou sendo para muitos ex-escravos a única possibilidade de sobrevivência, posto que a Lei Áurea (1888) deixou o contingente negro abandonado à própria sorte.

É importante considerar que:

> O quilombo não acabou junto com a abolição da escravidão, porque a realidade das atuais comunidades vem chamar nossa atenção é justamente o fato de o desaparecimento legal não ter representado sempre o desaparecimento real daquelas formas de posse e de organização social. Eles parecem ter continuado existindo de formas mutantes, permanentemente adaptadas aos novos contextos legais e regionais, sustentadas em laços comunais ou em compromissos precários com aqueles que eram os próprios expropriadores (FIABANI, 2005, p.374).

Cabe salientar que embora os negros tivessem sofrido inúmeras violências físicas, simbólicas e até sexuais e mesmo a maior parte da riqueza brasileira tendo sido fruto de seu trabalho escravo; ainda assim, nos últimos anos do regime escravagista a sociedade conflitava sobre o que fazer com esta população. Se os negros até então sofriam por estarem em condição de escravidão, após a abolição, continuavam a sofrer por não encontrarem mercado de trabalho imediato. O racismo se constituía e se fortalecia a cada dia, e o que restou ao contingente negro foi continuar a formar quilombos. Nessa conjuntura histórica, havia poucas possibilidades porque com a transição[35] do trabalho escravo para o trabalho remunerado, a população negra que tanto tinha servido gratuitamente (a contra-vontade), agora é rejeitada por ser considerada preguiçosa; e o mercado de trabalho passa a ter preferência pelos imigrantes europeus. Sendo assim, em sua concretude, a abolição não deu dignidade aos ex-escravos, visto que estes se tornaram reféns da falta de trabalho e moradia (que não fosse a quilombola).

---

[34] José Cretella Júnior. *Comentários a Constituição de 88*, citado na defesa de "Bial Agropecuária LTDA" que julga ser a verdadeira proprietária da fazenda onde está alocada a comunidade remanescente de quilombos "Rio das Rãs". 3ª Vara da Justiça Federal da Bahia: 15/07/1994, p.123 apud Silva, 1999: p.5.

[35] Registra-se que não houve uma transição formal do 'trabalho escravo' para o 'trabalho remunerado', porque ambos coexistiram durante muito tempo, visto que houve um pequeno número de negros que não foi escravizada, como exemplo cita-se: os que já nasceram livres (sob proteção da lei), os capitães do mato, e também alguns traficantes de escravos.

Logo, como bem fundamentou Fiabani (2005), no período republicano, isto é, após a abolição, pode ter havido o desaparecimento legal dos quilombos, mas não o desaparecimento real. Observe que o termo ‘legal’ relaciona-se a lei, portanto, o ‘desaparecimento legal’, trata-se na verdade, do esquecimento no âmbito jurídico (ALMEIDA, 2002). Com efeito, a percepção colonial/imperial de quilombo - que se configurava como um espaço geográfico isolado e habitado por escravos fugidos, rebeldes e indisciplinados que burlavam a vigilância de seus senhores, formando bandos e desafiando a autoridade pública - ainda vigorava na sociedade brasileira; deste modo, como tais espaços poderiam continuar se constituindo se não haviam mais escravos fugidos? Essa indagação é respondida por Oliveira (2001, s/p) que alerta:

> (...) vincular como limite para a formação dos quilombos o ano de 1888 é que, depois desta data, todos os quilombos e quilombolas deixariam de sê-lo para serem remanescentes. Quilombos seriam aquelas comunidades formadas por escravos fugidos, ou seja, escravos em condição ilegal porque apartados de seus proprietários. Este seria o conceito clássico de quilombo, e por 'conceito clássico' queremos dizer o conceito formulado no seio do regime escravocrata brasileiro, pelas suas elites. Trata-se, portanto, de um conceito que serve ao senhor. A abolição, nesta perspectiva, teria tirado estes negros da ilegalidade, o que permitiria abandonar o termo quilombo.

Novamente, a palavra ‘ilegalidade’ aparece em consonância a quilombo. É de fundamental importância registrar que os conceitos até aqui expostos (todos do período colonial/imperial) acerca dessa categoria não levavam em consideração aspectos como a reconquista da dignidade humana, a luta pela liberdade ou ainda, a sobrevivência cultural. Essa perspectiva começa a ser questionada, pois era legítimo reconhecer que os quilombolas “haviam enfrentado todos os perigos e suportado muitos sofrimentos para reconquistarem o direito à sua condição humana, para conviverem segundo a sua cultura tradicional, para preservarem suas crenças ancestrais” (DALLARI, 2001 apud FIABANI, 2005, p.382).

Portanto, é preciso concordar com Leite (2008, p.965) quando aponta que:

> A palavra “quilombo”, que em sua etimologia bantu quer dizer acampamento guerreiro na floresta foi popularizada no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, atos e decretos, para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista e às suas reações, organizações e lutas pelo fim da escravidão no país. Essa palavra teve também um significado especial para os libertos, em sua trajetória, conquista e liberdade, alcançando amplas dimensões e conteúdos.

Ou seja, os quilombos representaram a concretização material da existência da escravidão, onde incontáveis grupos negros formados por escravos fugidos fixaram moradia em territórios - na maioria das vezes rurais - à procura de liberdade, da conquista de seus direitos, da livre manifestação de sua cultura, e, sobretudo, de sua sobrevivência. Ressalta-se que "a forma de apropriação dessas terras, por vezes doadas, por vezes compradas, ou ainda escolhidas para refúgio, leva-nos a entender a noção de território negro, de grupos firmados no parentesco e na pertença cultural" (LARCHERT, 2013, p.1).

Enfim, os negros constituíram quilombos em vários pontos do território brasileiro, preservando e perpetuando seus valores, suas memórias, sua história e cultura, bem como de seus ancestrais, em um dinâmico movimento de resistência.

> Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Isto porque nem só de fugas e revoltas foi a resistência escrava, os escravos inventavam pequenas estratégias para burlar o domínio sobre suas vidas, sabotavam a produção do senhor, fingiam adoecer para descansar o corpo da dura jornada de trabalho, envenenavam pessoas e animais para desenvolverem novas preocupações na casa grande e deixá-los um tempo em paz, desobedeciam, fingiam loucura e até negociavam sua venda para um senhor que lhes agradassem (REIS; SILVA, 1989, p.32).

Finalizamos a discussão acerca do primeiro cenário histórico - 'formação dos quilombos' - para iniciar a explanação do segundo cenário denominado de 'sobrevivência dos quilombos'.

Considerando que é coerentemente lógico retratar a categoria quilombo mesmo após 1888, este segundo momento versará brevemente sobre as quatro principais ressemantizações decorridas deste ano.

> Com a instauração da ordem republicana, o termo quilombo não desaparece, mas sofre suas mais radicais ressemantizações, quando deixa de ser usado pela ordem repressiva para tornar-se metáfora corrente nos discursos políticos, como signo de resistência (ARRUTI, 2008, p.318).

A primeira ressemantização tratou sobre a 'resistência cultural', isto é, a persistência da cultura africana no Brasil. O principal nome dessa abordagem é Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906) que em 1905 articulou um método de estudo acerca destas reminiscências culturais que ele denominou como sendo uma "barbárie africana". Nessa perspectiva, o quilombo seria uma recriação ou continuidade africana em solo brasileiro (ARRUTI, 2008; BARROS, 2016).

Segundo Barros (2016, p.29), "(...) os quilombos são representados como o oposto da senzala, uma vez que recriariam a África no Brasil, enquanto que as senzalas representariam o sistema de aculturação imposto pelo regime escravista". De acordo com Arruti (2008, p.319), "Mais tarde essa mesma idéia perderia seu tom pejorativo para ser caracterizada por Artur Ramos (1903-1949) como um fenômeno 'contra-aculturativo' que surgiu como reação à desagregação cultural que o africano sofreu sob o regime da escravidão".

A segunda ressemantização - que emergiu em 1950 - versou sobre a 'resistência política'; nessa abordagem, o quilombo passou a ser pensado na lógica da luta de classes, ou seja, na relação instituída entre as classes populares e dominantes. O principal nome dessa remantização foi Clóvis Moura (1925-2003), um dos primeiros teóricos a associar quilombo a luta de classes - entre senhores e escravizados. Acerca dessa resistência política, Fiabani (2005, p.32) comenta:

> A relação entre o escravizador e o escravizado era marcada pelo paternalismo, pelo controle, pela violência, pela resistência, pela oposição. A resistência servil surgiu como produto da contradição social de classes, quando o produtor escravizado, consciente ou inconscientemente inconformado com a apreensão e exploração desapiedada de sua força de trabalho, resistiu contra ela das mais diversas formas.
>
> O cativo trabalhava mal, sabotava a produção, fugia, suicidava-se, agredia senhores e capatazes, rebelava-se. Ao mínimo descuido das forças repressoras, ausentava-se dos domínios senhoriais para lugar distante ou próximo das forças escravistas repressoras. Sua própria "acomodação" à escravidão deu-se no contexto da permanente resistência a ela.

Seguindo a lógica dessa ressemantização, o quilombo evidenciou uma expressiva luta de classes na produção colonial; "de um lado os trabalhadores negros lutando contra a expropriação de sua força de trabalho, do outro, a classe escravista empenhada no retorno dos produtores à escravidão" (FIABANI, 2005, p.24). Assim:

> Sob constante tensão, os quilombolas desenvolveram técnicas de combate e estratégias que permitiriam êxito em muitos enfrentamentos com a sociedade repressora. Muitas vezes, profundos conhecedores do ambiente, construíram caminhos alternativos, enganando os inimigos. Quando em desvantagem numérica, evitaram o enfrentamento direto com as forças escravistas, construindo, entretanto cercas, fossos e paliçadas para protegerem o mocambo (...) (FIABANI, 2005, p.24).

Logo, esse enfrentamento político do quilombo à produção escravista confirma que a opressão de classe tem seu fundamento no fenômeno quilombola. Em colaboração, Barros (2016, p.32) acrescenta que:

> (...) o quilombo é representado como o símbolo máximo de resistência dos escravizados ao modo de produção escravista, forma superior de resistência política dos subalternos à opressão de classe. É realizada uma mudança de referencial: da África e sua continuidade na vida dos escravizados no Brasil para o Estado e a dominação de classe.

A terceira ressemantização é fomentada pelo movimento negro que, agregando a resistência cultural à resistência política, atribui ao quilombo a compreensão de 'resistência negra'. Logo, subentende-se a resistência negra como a construção e persistência de uma identidade negra social, cultural, política e intelectual vinculada às lutas e enfrentamentos que fazem parte da vida do negro desde sua ancestralidade quilombola.

Essa terceira ressemantização teve início em 1950 com o jornal negro *'O Quilombo',* de iniciativa de Abdias Nascimento (1914-2011), que conceituou o quilombo como "código que reage ao colonialismo cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica" (NASCIMENTO, 2006, p.124). Contudo, foi somente em 1970 que esta perspectiva viria se difundir.

Houve outros desdobramentos referentes a essa ressemantização, tais como a proposta do movimento negro de se instituir o dia 20 de novembro (data que foi registrada a morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares) "como uma data alternativa ao treze de maio oficial e passar a convocar eventos anuais nesta data, insistindo ainda que os livros didáticos incluíssem a história do negro e, em especial, do Quilombo dos Palmares" (ARRUTI, 2008, p.320). Mais tarde, em 1978, o movimento negro que foi denominado Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial - abreviado de MNU - propõe ainda que a data fique evocada como o 'Dia da Consciência Negra'.

Em 1980, Abdias do Nascimento, líder do MNU publicou o livro *'O Quilombismo'* onde ampliou o conceito de quilombo para muito além do cativeiro, ilustrando-o como movimento dinâmico e social de resistência física e cultural da população negra. Para Abdias do Nascimento "quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial" (NASCIMENTO, 1980, p.263). Sobre sua obra o militante destaca:

> (...) lancei em 1980 a tese do quilombismo, buscando nas raízes da nossa experiência histórica um modelo para orientar a nossa atuação política.

> Trata-se de uma proposta não apenas para os povos afro-descendentes na diáspora como para a Nação Brasileira. *'O quilombismo'* almeja a construção de um Estado voltado para a convivência igualitária de todos os componentes da população, preservando-se e respeitando-se a pluralidade de identidades e matrizes culturais. A construção da verdadeira democracia, nos moldes do quilombismo, passa obrigatoriamente pela efetiva implantação de políticas compensatórias e de ação afirmativa para possibilitar a construção de uma cidadania plena para todos os grupos discriminados. *'O quilombismo'* faz parte de uma tradição de pensamento largamente ignorado no Brasil e que urge conhecer: a do pan-africanismo, que tem o seu início nos primórdios da luta quilombola e que inaugurou o século vinte com uma articulação teórica e política profundamente vinculada à meta de libertar a África do jugo colonial[36].

Compreende-se então, que havia uma preocupação de Abdias do Nascimento diante da opressão e humilhação sofrida pela massa afro-brasileira; à luz de seu pensamento, teoria e militância, era preciso ressignificar a condição humana dessa população, pois por séculos a elite branca tentou subjugar a sua dignidade. Nesse sentido, a escravidão, além de marcar cruelmente a história do negro brasileiro, carece se configurar como um marco de luta e resistência, conforme registro em *'O Quilombismo'*:

> Evocar o tráfico, lembrar constantemente a escravidão, deve constituir para os brasileiros uma obrigação permanente e diária, sem que isto represente nenhuma forma de autoflagelação patológica e muito menos o extravazamento de um pieguismo lacrimogênio. Esta hipótese está muito distante da minha proposição. O que quero dizer é que o tráfico e a escravidão formam parte inalienável do ser total dos afro-brasileiros. Erradicá-los da nossa bagagem espiritual e histórica é o mesmo que amputar o nosso potencial de luta libertária, desprezando o sacrifício dos nossos antepassados para que a raça sobrevivesse. Escravidão quer dizer raça negra, legado de amor da raça negra. Nesta força básica de identidade racial é que o negro deve-se unir com o negro, e não apenas ao apelo de interesses mesquinhos ou de sentimentos destituídos de valor (NASCIMENTO, 1980, p.87).

Barros (2016, p.39) destaca que essa ressemantização do movimento negro repercutiu bastante no meio acadêmico, contribuindo para a visibilidade de negros intelectuais.

> Daí em diante, multiplicaram-se os usos desta interpretação do quilombo nas mais variadas manifestações populares, como a música, o carnaval, a literatura e o cinema. Um exemplo pragmático da importância assumida por essa ressemantização foi a realização, em 20 de novembro de 1981, no Recife, da Missa dos Quilombos, marco do revisionismo histórico da Igreja

[36] Disponível em: http://www.abdias.com.br/biografia/ufba.htm. Acesso em: 05/09/2016.

> no Brasil. Nela, pela primeira vez em todo o mundo católico, altos representantes da Igreja, reunidos em uma celebração coletiva destinada a uma multidão, se penitenciaram e pediram perdão pelo posicionamento histórico da Igreja diante dos negros, da África e, em especial, dos negros aquilombados, marcando uma inflexão ideológica dos agentes eclesiais engajados socialmente, até então refratários à questão racial (ARRUTI, 2008, p.321).

Enfim, essas três reelaborações além de reafirmarem o movimento de resistência negra, ainda tangenciaram o quilombo não mais como 'comunidade de ex-escravos', mas como 'comunidades de descendentes quilombolas'. Finalmente, passa-se a quarta ressemantização, sendo esta a mais popular - a que data de 1988, exatamente cem anos após a abolição da escravatura.

Contudo, antes de adentrar efetivamente no contexto desta última e vigente ressemantização, faz-se necessário registrar uma observação: mesmo a categoria 'quilombo' tendo sofrido as três reelaborações anteriormente apresentadas, o seu desafio em consolidar a sua definição contemporânea ainda é muito extenuante, visto que no senso comum e/ou no imaginário social ainda encontram-se bastante cristalizados "os estereótipos que associam quilombos a comunidades do passado e desaparecidas após a abolição formal; ou comunidades representantes de uma africanidade intocada" (MIRANDA, 2011, p.4).

Transcorrido um século após a abolição do regime escravagista, o Estado Brasileiro através da Constituição Federal de 1988[37] celebra a data ressemantizando a categoria quilombo sob três perspectivas: a primeira, instituindo-o como categoria jurídica geradora de direitos (tais como a terra); a segunda, atribuindo aos quilombos o caráter de 'remanescentes'; e a terceira, dando autonomia aos sujeitos para se autoreconhecerem como 'descendentes de quilombolas'. No texto constitucional, especificamente no Artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) localiza-se a seguinte redação:

> **Art 68.** Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

---

[37] No século XX, a acepção de comunidade quilombola foi ampliada, de forma a abarcar e/ou contemplar uma história, uma memória e uma identidade relacionadas à escravidão, à libertação, bem como, às manifestações culturais e os movimentos sociais negros. Portanto, as subjetividades antes negadas e silenciadas recebem visibilidade.

Por se caracterizar como um ato comemorativo, uma das finalidades da Constituição Federal incidia em superar a definição criminal atribuída aos quilombos e que ainda ecoava socialmente. A acepção constitucional altera não apenas a sua amplitude (que neste momento, reconhece o valor da territorialidade) como também a terminologia, passando a ser denominada de 'comunidade remanescente de quilombo'. Assim:

> Com o processo de ressemantização do termo quilombo a partir da Constituição Federal de 1988, esta categoria deixa de descrever apenas a idéia expressa na legislação colonial e imperial, segundo a qual o quilombo remetia a agrupamentos de escravos fugidos, para passar a delinear um tipo de comunidade que, sendo composta principalmente por descendentes de escravos, caracterizam-se por uma memória e uma territorialidade especificas e marcadas pelo uso comum, laços de parentesco e a auto-atribuição (MAROUN & ARRUTI, 2011, pp.1-2).

Outra finalidade - a principal - estava em assegurar o direito à terra - ao qual essas comunidades estabelecem vínculos não apenas de sobrevivência física e material, mas, sobretudo, de sobrevivência simbólica e imaterial. Santos (2007, p.5) colabora acrescentando que:

> Sob o ponto de vista dos quilombolas, a questão fundamental que se coloca é a garantia do acesso à terra. A histórica concentração de terras no Brasil atinge diretamente essas comunidades, que possuem uma relação com a terra que transcende a mera questão produtiva. Assim como acontece em relação aos povos indígenas, a terra para os quilombolas é mais do que um bem econômico. Terra e identidade, para essas comunidades, estão intimamente relacionadas. A partir da terra se constituem as relações sociais, econômicas, culturais e são transmitidos bens materiais e imateriais.

Elementos como ancestralidade, resistência, memória e tradição oral estão intrinsecamente relacionados a terra quilombola, ultrapassando assim, a idéia existente no senso comum de apenas uma moradia e/ou fonte de renda. Nesse sentido, os valores que os sujeitos quilombolas atribuem à territorialidade estão muito aquém de valores financeiros e/ou monetários - a terra representa o intercâmbio do passado com o futuro e o respeito às riquezas naturais. "Portanto, terra e quilombo são troncos entrelaçados de uma mesma árvore cujas raízes encontram-se no âmago da contraditória e complexa formação histórica e social do Brasil" (REIS, 2007, p.7).

Entretanto, Leite (2000, p.344) chama a atenção para um dado relevante: "a terra evidentemente, é crucial para a continuidade do grupo, do destino dado ao modo coletivo de vida dessas populações, mas não é o elemento que exclusivamente o define". Ou seja, para a

antropóloga, a terra compõe um dos elementos da complexa dinâmica quilombola, não sendo este o mais importante, visto que a idéia de nucleamento, de associação solidária ou de experiências coletivas é que fundamenta o grupo. E completa:

> (...) a terra, base geográfica, está posta como condição de fixação, mas não como condição exclusiva para a existência do grupo. A terra é o que propicia condições de permanência, de continuidade das referências simbólicas importante à consolidação do imaginário coletivo, e os grupos chegam por vezes a projetar nela sua existência, mas, inclusive, não têm com ela uma dependência exclusiva (LEITE, 2000, p.344).

Com conhecimento deste destaque e levando em consideração que o direito das populações quilombolas à territorialidade (como assinalado, apenas um dos elementos do grupo) permaneceu silenciado e/ou negado na esfera pública e na sociedade de uma forma geral desde a abolição da escravatura até a Constituição Federal de 1988, Almeida (2002) e Arruti (2008) avaliam o texto constitucional como um acordo de reparação dos prejuízos oriundos do processo de escravidão e por uma abolição que não foi acompanhada de nenhuma estratégia de compensação.

Nessa conjuntura, a interpretação da Constituição Federal pode se manifestar de forma bastante complexa, isso porque ser quilombola implicava ser marginalizado e estigmatizado, desse modo, "é possível se considerar remanescente de algo que durante todo o período colonial e imperial sempre foi considerado uma atividade criminosa e que desapareceu do léxico constitucional por cem anos no período republicano?" (MARQUES; GOMES, 2013, p.145). Como usufruir do direito de uma categoria que foi inexistente no âmbito jurídico? E como ela passa a existir agora? Evidencia-se, portanto, que o dispositivo é insuficiente, uma vez que não evoca as lutas, conflitos e tampouco as questões étnicas dos grupos quilombolas; conseqüentemente:

> O texto constitucional pode ser considerado ambíguo, permitindo várias leituras. De um ponto de vista menos hermenêutico, entende-se que aos "sobreviventes" (os que remanesceram) é dado o direito à propriedade definitiva. Essa interpretação incorre em uma cilada para os coletivos étnicos quilombolas, uma vez que todas as leis que vigoraram no período colonial e imperial (vale lembrar que esta categoria desaparece nas constituições republicanas até a Constituição de 1988) se referiram à categoria quilombo de forma negativa - uma chaga, uma organização criminosa, algo que deveria ser combatido. Portanto, se o texto desse dispositivo for tomado de forma literal, não é possível nem mesmo falar em remanescentes de quilombo. (MARQUES; GOMES, 2013, p.144).

Ademais, na prática nem sempre esse direito à terra foi assegurado. O exemplo mais citado na literatura até pela amplitude e complexidade do caso foi o do coletivo quilombola 'Rio das Rãs[38]', localizado em Bom Jesus da Lapa, na Região do Médio São Francisco, na Bahia. A referida comunidade começou a enfrentar em 1993 um conflito fundiário que resultou em um litígio judicial contra um fazendeiro 'suposto proprietário da terra' em contestação pela posse da mesma, haja vista, que o fazendeiro alegava ter comprado a terra em 1981 e visava ocupá-la. Ocorre que a terra já era ocupada por uma comunidade negra, que inclusive possui um Laudo Antropológico elaborado pela Universidade de Brasília confirmando que o Rio das Rãs é uma comunidade quilombola, portanto, que poderia ser contemplada pelo Art.68º da Constituição Federal. Em consonância, a comunidade Rio das Rãs tornou-se um símbolo de luta e de resistência negra, referenciando demais comunidades Brasil a fora por sua bravura ao enfrentar forças políticas e jurídicas (AMORIM; GERMANI, 2005; SILVA, 1999). Entretanto, Silva (1999, p.2) continua chamando atenção para a seguinte questão:

> Antes da aprovação deste preceito constitucional (Art.68º), alguns dos chamados remanescentes de comunidades de quilombos já enfrentavam litígios judiciais na Bahia, Maranhão, Pará, Goiás e São Paulo, entre outros estados, para impedir que fazendeiros e empresas privadas e públicas, subtraíssem, por processos judiciais ou ações violentas, as terras tradicionalmente ocupadas por esses grupos.

Contudo, apesar de a Constituição Federal de 1988 'assegurar' a terra como direito das comunidades remanescentes de quilombos, quinze anos depois, precisamente em 2003, foi necessária a elaboração e aprovação do Decreto nº 4.887 para que o dispositivo constitucional pudesse ser concretizado. O Decreto "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

---

[38] A problemática da comunidade Rio das Rãs é significativamente complexa (e tratada aqui superficialmente, pois não se figura foco da pesquisa), visto que ela fora questionada juridicamente se poderia ser ou não considerada remanescente de quilombo, pois "não há referência de que haja sido egressos da derruição de algum tipo de empreendimento escravista registrado na região. Na verdade, trata-se de um grupo social descendente de negros que viviam livres no interior da ordem escravocrata - quilombolas escapados de uma região mais distante, num período muito anterior ao da área - e que aí chegaram e aí demarcaram o seu território e a sua autonomia". "O que chamou atenção foi (...) a capacidade desse grupo de constituir um território autônomo e demarcá-lo simbólica e geograficamente. Isso implicou uma enorme capacidade de resistência (...)" (CARVALHO; DÓRIA, 1995 apud FIABANI, 2005, p.367).

Transitórias". Rainha e Lopes (s/d) justificam a necessidade da promulgação deste Decreto da seguinte maneira:

> Silenciados os aplausos à iniciativa dos constituintes, os anos seguintes foram de muitas cobranças e pressões por parte dos militantes e defensores reivindicantes da regulamentação e efetivação concreta do contido naquele dispositivo constituinte de direitos, tudo porque, a titulação dos territórios aquilombados parecia cada vez mais distante de ser encarada como pauta de política prioritária e coerente a ser concretizada pelo poder público.

Com efeito, o Decreto tem por finalidade regularizar o procedimento fundiário das terras quilombolas previsto no art.68, isso porque permeavam sobre o contexto político alguns argumentos de que era necessária uma norma jurídica para a efetivação de tal artigo. Com a publicação do Decreto, não há mais justificativas (ou pelo menos não deveria haver) para deixar de regularizar as terras quilombolas. Este mesmo documento disserta em um conceito sobre quem são os descendentes de quilombos:

> **Art.2° -** Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (DECRETO N° 4.887/2003).

Em 1994, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) já havia definido os remanescentes de quilombo como "grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados". Entretanto, a acepção cunhada pelo Estado Brasileiro configura-se como um grande avanço acerca de quem são esses atores sociais, porque enfim, conjugam os elementos que os movimentos negro e quilombola tanto reivindicaram, e principalmente, reconhecem a auto-atribuição como critério principal e democrático para a certificação quilombola; visto que seria uma violência uma pessoa (física e/ou jurídica) não pertencente ao grupo/comunidade atribuir a esta uma identidade quilombola. Nessa conjuntura:

> O conceito anteriormente utilizado pela Fundação Cultural Palmares (FCP) até aproximadamente meados dos anos de 1990, que compreendia o quilombo por qualidades culturais substantivas e por sua história de lutas pretéritas, bem como unidade guerreira e autossuficiente, não mais satisfazia aos anseios criados pelo dispositivo constitucional. Com a redefinição do termo quilombo, a nova sematologia retira o acento da atribuição formal e das pré-concepções e passa a considerar a categoria *remanescentes de*

> *quilombo* como um autorreconhecimento por parte dos atores sociais envolvidos. (MARQUES; GOMES, 2013, p.142).

Oliveira (2011, p.3) caracteriza esses atores sociais como um "tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar filiação e exclusão", ou seja, existe uma especificidade histórica, social e cultural que só compete aos quilombolas, e que, portanto, os diferem dos demais coletivos sociais. A SEPPIR através do Programa Brasil Quilombola (2005, p.11) ainda argumenta:

> São indivíduos agrupados em maior ou menor grupo, que pertençam ou pertenciam a comunidades, que, portanto, viveram, vivam ou pretendam ter vivido na condição de integrantes delas como repositório das suas tradições, cultura, língua e valores, historicamente relacionados ou culturalmente ligados ao fenômeno sócio-cultural quilombola.

Destaca-se ainda que o Programa Brasil Quilombola (coordenado pela SEPPIR) tem por finalidade intermediar e consolidar as ações do Estado destinadas as comunidades remanescentes de quilombos. Nesse sentido, o programa através de seu desdobramento 'Agenda Social Quilombola' (Decreto 6261/2007) agrupou várias ações divididas por eixos, a saber:

> **Eixo 1: Acesso à Terra -** execução e acompanhamento dos trâmites necessários para a certificação e regularização fundiária das áreas de quilombo, que constituem título coletivo de posse das terras tradicionalmente ocupadas.
> **Eixo 2: Infraestrutura e Qualidade de Vida -** consolidação de mecanismos efetivos para a destinação de obras de infraestrutura (saneamento, habitação, eletrificação, comunicação e vias de acesso) e construção de equipamentos sociais destinados a atender as demandas, notadamente as de saúde, educação e assistência social.
> **Eixo 3: Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local -** apoio ao desenvolvimento produtivo local e autonomia econômica, baseado na identidade cultural e nos recursos naturais presentes no território, visando a sustentabilidade ambiental, social, cultural, econômica e política das comunidades.
> **Eixo 4: Direitos e Cidadania -** fomento de iniciativas de garantia de direitos promovidas por diferentes órgãos públicos e organizações da sociedade civil, junto às comunidades quilombolas considerando critérios de situação de difícil acesso, impacto por grande obras, em conflitos agrários, sem acesso à água e/ou energia elétrica e sem escola (GUIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA COMUNIDADES QUILOMBOLAS - PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, 2013, p.3).

Esmiuçando esses eixos de ações, compreende-se a necessidade dos mesmos para as comunidades remanescentes de quilombos, sobretudo, para as que ficam sitiadas em área rural. As ações abrangem: abastecimento de água potável e esgotamento sanitário; construção de cisternas e até de pequenas barragens para consumo e produção; disponibilização de linhas de crédito para compra de material de construção e também para produção rural (estimulando a agricultura familiar); reformas de moradias; descontos no consumo de energia (nas contas residenciais); provimento de alimentos (em situações em que a comunidade esteja em insegurança alimentar); construção, ampliação, adequação e manutenção das escolas quilombolas (com foco na melhoria da qualidade do ensino); cursos técnicos profissionais; instalações de rádios comunitárias; pontos de acesso e navegação na internet; além de programas itinerantes de saúde da família e saúde bucal, entre outros.

Na prática, muitas comunidades remanescentes de quilombo ainda não acessam tais direitos, e essa conseqüência pode resultar de duas ocorrências: 1) pelo desconhecimento dessas políticas públicas; ou 2) por não estarem oficialmente certificadas pela Fundação Cultural Palmares - visto que para serem contempladas por essas ações do Estado, o autoreconhecimento das comunidades não é suficiente, é necessário que essas tenham um laudo antropológico atestando o seu título. Enfim, para que essas ações não se tornem utópicas, entra em campo a atuação do movimento negro que circunda as comunidades na perspectiva de torná-las autônomas quanto ao conhecimento de seus direitos; assim vislumbram que as políticas públicas saiam da esfera teórica e se concretizem.

2.3 Etnia e etnicidade: contextualizando grupos, identidade, fronteiras e realce

Consultando o Dicionário Crítico de Ciências Sociais, registra-se que o termo ‘Etnia’ é de origem grega e foi bastante utilizado para “descrever as populações que não tinha acesso a polis , e por isso, não participavam do regime social, político e moral da cidade-estado” (ARRUTI, 2014, p.200). Nesse sentido, o termo etnia era designado para hierarquizar socialmente as pessoas.

Entretanto, quando inserido nas Ciências Sociais (no final do séc.XIX), principalmente na Antropologia, pelo eugenista francês Georges Vacher Lapouge (1854-1936), o termo assume um caráter inclusivo. Arruti (2014) destaca que etnia, ao lado de raça e nação, passou a ser um modo de identificação e/ou classificação dos povos:

A nação descrevia o pertencimento a uma entidade política e sócio-histórica e a raça descrevia suas características biológicas, caberia à etnia, segundo Lapouge (1899: p.465)

descrever os grupos humanos a partir do compartilhamento de uma língua e de uma cultura (ARRUTI, 2014, p.200).

Segundo Poutignat e Streiff-Fernart (1998, p.34):

> Se Vacher de Lapouge inventa o vocábulo etnia, é, afirma ele, para prevenir um erro que consiste em confundir a raça - que ele identifica pela associação de características morfológicas (altura, índice cefálico etc.) e qualidades psicológicas, com um modo de agrupamento formado a partir de laços, intelectuais, como a cultura ou a língua. Tais grupos sociais (que ele define simultaneamente como "naturais e factícios") não podem, segundo ele, confundir-se com a raça, e até mesmo lhe são "mais ou menos opostos" (...). Também não se pode confundi-los com as nações, visto que a solidariedade assim constituída subsiste para além da fragmentação do grupo que a produziu. (...) É, então, para dar conta de uma solidariedade de grupo particular, simultaneamente diferente daquela produzida pela organização política e daquela produzida pela semelhança antropológica, que o termo etnia foi introduzido na língua francesa.

No entanto, a definição de etnia ainda não estava constituída, ao contrário, continuou seu percurso histórico/conceitual de produção. Em 1940 o conceito atribuído por Lapouge (1899) que definiu a etnia como um modo de agrupamento formado a partir de laços intelectuais como a cultura e a língua, foi ampliado por Montandon, que passa a defini-la como um agrupamento que possui afinidades somáticas, lingüísticas, religiosas, culturais e mentais. Escritas em outras palavras, as características corporais que anteriormente eram direcionadas à raça são acrescidas ao conceito de etnia (ARRUTI, 2014).

Contudo, após os inúmeros impactos culturais decorrentes da Segunda Guerra Mundial (Holocausto Judeu), foi preciso reconfigurar novamente a categoria, de forma, que esta se apresentasse em oposição à raça. Deste modo, raça e etnia que até então, se constituíam enquanto sinônimos, começaram a ser definidas como fenômenos diferentes. A primeira sendo representada exclusivamente por características biológicas e a segunda por características políticas, sociais e, sobretudo, culturais (ARRUTI, 2014).

Todavia, é preciso fazer uma ressalva: houve uma confusão acadêmica e social bastante complexa no uso dos termos etnia e raça, que por vezes eram confundidos. A título de exemplo, Arruti (2014, pp.201-202) sinaliza que:

> Na prática, (...) o que houve, de fato, em muitos contextos de uso de etnia foi uma simples substituição de vocabulário, associada a uma mudança de pauta política. É a este tipo de uso que devemos, por exemplo, a escola feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por substituir na elaboração do Censo Nacional, a simples referência à raça pela referência à "cor, raça ou etnia" da população.

Na tentativa de explicar e compreender o fenômeno da etnia/etnicidade, Barth (1969) amplia a discussão apresentado uma concepção mais dinâmica. Para ele, o conceito de etnicidade está atribuído ao sentido organizacional dos 'Grupos Étnicos'. Ou seja, o fenômeno seria relacional, uma vez que se estabelece uma relação de interação entre os diferentes grupos étnicos com a finalidade de realçar/delimitar suas diferenças. Para tanto, à luz de sua teoria, os grupos étnicos são compreendidos como categorias de auto-atribuição e/ou autoidentificação onde seus membros compartilham valores culturais fundamentais.

Quando se define um grupo étnico como atributivo exclusivo, a natureza da continuidade dos traços étnicos é clara: ela depende da manutenção de uma fronteira. Os traços culturais que demarcam a fronteira podem mudar, e as características culturais de seus membros podem igualmente se transformar (BARTH, 1969, p.195).

Portanto, para Barth (1969) os grupos étnicos estabelecem e mantém suas diferenças e contrastes através das fronteiras étnicas, tendo a possibilidade de se atribuírem e serem atribuídos pelos demais como grupo.

Veras e Brito (2012, p.111) sinalizam que:

> Um grupo étnico surge quando cria categorias para se identificar e identificar outros, instituindo assim as fronteiras étnicas do nós e do eles. A construção dessa fronteira e sua manutenção são à base de sua constituição. Logo, não se pode definir etnicamente um grupo partindo do pressuposto biológico, cultural ou lingüístico, mas pela forma como se identificam ou são identificados por outros. A cultura, a língua e os aspectos físicos de um povo são dinâmicos, podem sofrer muitas mudanças, mas as formas de identificar-se são construídas de acordo com a interação com os outros, e é a partir dela que se organizam como grupo étnico. Portanto, grupo étnico é um tipo organizacional.

Nessa perspectiva, as 'fronteiras étnicas' se configuram como os encontros e desencontros entre diversos grupos étnicos. E esses intercâmbios que podem ser de natureza social, cultural, intelectual ou política, provocam conseqüências que são as marcações identitárias. Barth (1969) pontua que é justamente através das fronteiras étnicas e/ou dos limites entre estas que os indivíduos constroem ou reconstroem as suas identidades, visto que estas não se constituem em condições de isolamento, e sim na interação social (nós/eles). Assim, as 'Identidades Étnicas' se reafirmam ou se negam a partir da dinâmica dos confrontos, oposições e resistências estabelecidas com outras identidades:

> A identidade étnica constrói-se a partir da diferença. A atração entre aqueles que se sentem como de uma mesma espécie é indissociável da repulsa diante daqueles que são percebidos como estrangeiros. Essa idéia implica que não é no isolamento que cria a consciência de pertença, mas, ao contrário, a comunicação das diferenças das

> quais os indivíduos se apropriam para estabelecer fronteiras étnicas (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p.40).

De acordo com Marques e Gomes (2013, p.143):

> A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), por sua vez, define identidade coletiva pela "referência histórica comum, construída a partir de vivência e valores partilhados". Trata-se, portanto, de uma identidade em termos étnicos, de uma existência coletiva em consolidação, que se fundamenta em uma autoconsciência identitária, cujas demandas por direitos se revelam por meio da organização social e política (...).

As considerações apontadas anteriormente são importantes para que compreendamos que:

> (...) o grupo étnico não está baseado nem na ocupação de territórios exclusivos, nem no isolamento, mas na reafirmação contínua de sua diferença na relação e em relação aos outros. Mesmo quando há o contato permanente entre grupos e uma tendência à redução das diferenças culturais entre eles, a reafirmação permanente das fronteiras étnicas se manifesta por meio de uma estrutura de interação, ou seja, um conjunto sistemático de regras, códigos de conduta para interação, que regulam os encontros sociais interétnicos. As regras de interação selecionam e isolam certos segmentos da cultura de possíveis confrontações e mudanças, permitindo a redefinição e perpetuação da diferença e, assim, dos próprios grupos enquanto entidades categoriais (ARRUTI, 2014, p.206).

Todavia, a identidade étnica se evidenciaria "na afinidade entre os que se percebem como iguais, equivalente à repulsa pelos que lhes parecem diferentes" (ARRUTI, 2014, p.203). Enfim, a identidade étnica seria o sentimento de pertença e a performance no grupo.

> (...) a identidade nunca se define de maneira puramente endógena (...), mas que ela é "sempre e inevitavelmente um produto de atos e significativos de outros grupos" (Drummond, 1981). Ela se constrói na relação entre a categorização pelos não-membros e a identificação com um grupo étnico particular. (...) as definições exógena e endógena da pertença étnica que transforma a etnicidade em um processo dinâmico sempre sujeito à redefinição e à recomposição (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 1998, p.142).

Para uma melhor compreensão das identidades, Poutignat & Streiff-Fernart (1998) apresentam o termo 'Realce' e/ou realce identitário para designar o rótulo e/ou a imagem particular que se deseja destacar em relação à identidade étnica do grupo - a finalidade está na obtenção de alguma vantagem na interação social. Na prática, "é um modo de identificação em meio a possíveis outros: ela não remete a uma essência que se possua, mas a um conjunto de recursos disponíveis para a ação social" (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 1998, p.166). Enfim, é uma manipulação estratégica da identidade.

Na sucinta explanação teórica destas categorias étnicas (grupos, fronteiras, identidades e realce), fica enunciada de forma explícita ou implícita que o contato/interação social é a base conceitual do fenômeno da etnicidade. Assim, consideramos os quilombolas como grupo étnico.

Poutignat & Streiff-Fernart (1998, p.141) registram:

> Há que convir com Barth, que a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores.

É importante registrar que essa concepção de etnia/etnicidade convertida em grupo encontra sustentação em Weber (1991) que define o fenômeno como 'comunidade' - uma comunidade que ultrapassa a perspectiva de afinidades partilhadas e de laços sanguíneos. Para o teórico, a 'Comunidade Étnica' se configura como a pertença e/ou crença que é sentida subjetivamente como característica comum entre seus membros, o que independe de disposições biológicas; trata-se, portanto, de uma comunidade política. E continua:

> (...) chamaremos grupos "étnicos" aqueles grupos humanos que em virtude de semelhanças no habitus externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização e migração, nutrem uma crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva (WEBER, 1991, p.270).

Em consonância com Weber, a etnicidade é um instrumento político-organizacional, e o caráter político da ação comunitária é uma das características mais elementares de uma comunidade. Ele afirma que a idéia de étnico pode ser conformada por vários fatores, como visão de mundo, língua própria, religião, lugar de origem, relações de consangüinidade. No entanto, a motriz que envolve a noção de etnicidade é a unidade de ação, ou melhor, uma união em termos de vontade política (MARQUES & GOMES, 2013, p.143).

Weber (1991) ainda chama atenção para o fato das comunidades étnicas - que se apresentam como organizações políticas - serem produtoras de uma comunhão étnica, isto é, de uma união comunitária, de um parentesco clânico:

> A comunhão étnica (no sentido que damos) não constitui em si mesma, uma comunidade, mas apenas um elemento que facilita relações comunitárias. Fomenta relações comunitárias de natureza mais diversa, mas, sobretudo, conforme ensina a experiência, as políticas. Por outro lado, é a comunidade política que costuma despertar, em primeiro lugar, por toda parte, mesmo quando apresenta estruturas muito artificiais, a crença na comunhão étnica, sobrevivendo esta geralmente à

> decadência daquela, a não ser que diferenças drásticas de costumes e de hábito ou, particularmente, de idioma que o impeçam (WEBER, 1991, p.270).

Cunha (1979) concorda com Weber (1991) quanto aos grupos étnicos se constituírem como organizações políticas (ultrapassando os aspectos biológico e cultural). No entanto, a etnóloga expande o conceito de etnicidade definindo o fenômeno como uma linguagem - um canal que permite a comunicação entre os grupos, independentemente de suas diferenças.

A etnicidade é linguagem não simplesmente no sentido de remeter a algo fora dela, mas no de permitir a comunicação. Pois como forma de organização política, ela só existe em um meio mais amplo (daí, aliás, seu exacerbamento em situações de contato mais íntimo com outros grupos), e é esse meio mais amplo que fornece os quadros e categorias dessa linguagem (CUNHA, 2009, p.237).

Embora, a etnicidade não seja um fenômeno de simples compreensão, pois é fato que o seu conceito ainda não está formatado - sofrendo uma constante ressignificação - o exposto até aqui, evidencia que o fenômeno pode ser compreendido como uma organização sócio-política de interação social baseado em uma identidade coletiva (religiosa, profissional, corporativa, política, familiar, classe social, orientação sexual, geração, etc.) que se afirma ou contrapõe no contato com outras identidades coletivas (nós/eles).

2.4 Tecendo um diálogo entre a educação das relações étnico-raciais e a educação quilombola

Acolher e respeitar a diversidade humana deveriam ser as responsabilidades de uma educação justa, que não reforça e/ou reproduz estereótipos e preconceitos étnico-raciais. No entanto, mesmo com um cenário contemporâneo onde se discute significativamente em fóruns acadêmicos, políticos e sociais, a dialética entre os processos educativos e as questões étnico-raciais, parece que tal discurso não ultrapassa o campo teórico; ou seja, não reflete na prática escolar - já que em âmbito geral (sempre há ressalvas), no cotidiano escolar estão presentes conteúdos e práticas eurocêntricas que desprivilegiam as peculiaridades históricas, culturais, sociais e étnico-raciais de grupos e/ou segmentos não hegemônicos, tais como ocorre com a população negra. Nessa perspectiva, Gomes (2005, p.146) corrobora:

> Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte

> do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão de conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Cabe registrar que a transformação dessa realidade não está somente na elaboração de documentos e leis que resguardem a presença de conteúdos étnico-raciais nos currículos escolares, mas, sobretudo, na formação de educadores/as que precisam estar preparados/as para o trabalho com tais conteúdos. Ressignificar a prática pedagógica se configura, portanto, como uma prática emergencial - na medida em que a rejeição aos conteúdos étnico-raciais tornou-se uma ação naturalizada a muitos professores/as, conforme destaca Munanga (2005, p.16):

> Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Os/as educadores/as precisam enfrentar mudanças, quebrar paradigmas, transformar realidades educativas... Enfim, emancipar-se. Desse modo, o trabalho pedagógico direcionado as questões étnico-raciais deixaria de se constituir um processo tenso, complexo e conflituoso, ao tempo, em que romperia com o silenciamento e invisibilidade da história, cultura e resistência negra; contribuindo assim, para a desconstrução de pré-conceitos e também para a prevenção, enfrentamento e superação do racismo. Por conseguinte, estando cada vez mais desafiada a tratar pedagogicamente a questão racial, a educação escolar bem como, os seus representantes - os professores - urgem se libertarem da égide do eurocentrismo que norteia as suas ações e vivências pedagógicas.

Contudo, é preciso compreender como se fundamenta a educação para as relações étnico-raciais. Como descrito no Parecer da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE - Resolução 01/2004) “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (BRASIL, 2004, p.14). Cabe sinalizar que o referido Parecer introduz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - um ano após a aprovação da Lei 10.639/2003.

O Parecer ainda preconiza três princípios para a educação das relações étnico-raciais: 1) consciência política e histórica da diversidade; 2) fortalecimento de identidades e de direitos; e 3) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Abaixo as orientações específicas de cada princípio:

> **1º Princípio:** Igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; **ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira**; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; **à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas**; ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa. (Grifos meus).
>
> **2º Princípio:** O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; **os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal**; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (Grifos meus).
>
> **3º Princípio:** A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; **condições para professores, alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações**

> **étnico-raciais positivas**, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte por exemplo como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo; o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p.19-20) (Grifos meus).

Em resumo, os princípios recomendam a inauguração de uma prática educativa democrática frente à diversidade étnico-racial. Isso implica compreender que valores tais como o respeito devem fazer parte do processo educativo. Cardoso (2005, p.10) ressalta que "a superação do racismo ainda presente em nossa sociedade é um imperativo. É uma necessidade moral e uma tarefa política de primeira grandeza. E a educação é um dos terrenos decisivos para que sejamos vitoriosos nesse esforço". Em consonância com os princípios acima citados, Silva (2007, p.490) acrescenta:

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Como bem destacado na passagem acima, a educação para as relações étnico-raciais não se configura como um trabalho pedagógico a ser realizado exclusivamente para o alunado negro e/ou afro-descendente, mas para todo o corpo discente, pois:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence

> somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16).

Ainda existem muitos equívocos de interpretação e/ou de entendimento acerca do trabalho pedagógico nessa perspectiva, como se o objetivo fosse o de descartar todo o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, e não é; o foco está em corrigir a forma pejorativa e excludente como a população negra e também indígena sempre fora tratada e retratada pela educação escolar - que reproduz as desigualdades raciais tão presentes na sociedade. E essa ação reparadora se tornou um grande desafio para a educação, na medida em que:

> (...) não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p.19).

Portanto, a educação para as relações étnico-raciais não se configura como uma fórmula mágica “pronta a aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p.18). O entendimento da expressão “étnico-racial” não se restringe à complementaridade, dicotomia ou junção entre dois fenômenos (étnico/cultural + racial/raça), mas na tensa perspectiva da educação de uma população historicamente marginalizada, estereotipada e socialmente excluída, conforme ressalva de Gomes (2011, s/p):

> No complexo contexto teórico e político vem sendo adotada a expressão étnico-racial para se referir às questões concernentes à população negra brasileira, sobretudo, na educação. Mais do que uma junção dos termos, essa formulação pode ser vista como a tentativa de sair de um impasse e da postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia. Demonstra que, para se compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural, territorial, mítica, política e identitária. Nesse aspecto, é bom lembrar que nem sempre a forma como a sociedade classifica racialmente uma pessoa corresponde, necessariamente, à forma como ela se vê. O que isso significa? Significa que, para

> compreendermos as relações étnico-raciais de maneira aprofundada, temos de considerar os processos identitários vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo como esses se vêem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento étnico-racial.

Destrinchando então, a expressão ‘educação étnico-racial’, o termo ‘raça’ deve ser compreendido como:

> A construção social forjada nas tensas relações entre negros e brancos, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.65).

Enquanto o termo ‘étnico’ é utilizado

> (...) para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004, p.65).

Assim, os processos educativos precisam ter ações efetivas que valorizem o pertencimento étnico-racial da população negra em vez de estigmatizá-lo ou ainda silenciá-lo. Para Gonçalves (1987, p.27), o preconceito se “legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo que é silenciado”. Sendo assim, o trabalho pedagógico voltado à valorização da história e cultura africana e afro-brasileira possibilitará que o/a aluno/a negro/a compreenda que não existem grupos étnico-raciais superiores ou inferiores, mas grupos com culturas, histórias e contextos diferentes.

Souza (2009, p.158) alerta:

> O silenciamento ou a falta de ação da escola no combate ao preconceito e à discriminação racial produz efeitos na identidade dos sujeitos, nas formas de se ver e de conceber o grupo a que pertence. A escola é uma instituição que contribui para a formação dos sujeitos, um espaço sócio-cultural de trocas, diálogos, confrontos e acordos, e, por isso, é necessário atentar-se para aquilo que transmite intencionalmente ou não, no que se refere aos conteúdos e às práticas.

Essa passagem reforça a relevância da educação para as relações étnico-raciais. Evidencia-se que o período colonial violentou e oprimiu a libertação física e simbólica do povo negro de forma tão significativa que ainda hoje refletem em práticas de preconceito e

discriminação em diversos âmbitos político-sociais, sobretudo, na educação. Ou seja, a escravidão não findou junto com a abolição, seus reflexos ainda ecoam. A escola, então, não pode se configurar como um dos espaços sociais que mais fortalece e reproduz a violência simbólica ao qual o aluno negro ainda sofre.

A desigualdade étnico-racial produzida historicamente provoca reflexões sobre como identificar e corrigir as injustiças em relação à população negra e/ou afro-descendente; e foi dessa intenção que algumas ações valorativas para a igualdade racial (como a Lei nº 10.639/2003) foram criadas e/ou formuladas na tentativa de garantir a efetiva inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira no currículo escolar de toda e qualquer escola brasileira (seja esta de origem pública ou privada e em todos os níveis de ensino: infantil, fundamental e médio). Sendo assim:

> É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições - ou não lhes dar o devido reconhecimento - é também uma forma de discriminação racial (CARDOSO, 2005, p.10).

De acordo com Silva (2005, p.157), a reivindicação da educação para as relações étnico-raciais tem por finalidade que os currículos escolares em todos os níveis de ensino:

> • valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
> • busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
> • discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;
> • encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;
> • identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;
> • permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;
> • situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas.

Entretanto, é inegável que a escola tem contribuído para a construção e o fortalecimento de um 'imaginário negativo' acerca da população negra. A maior ilustração dessa prática considerada pedagógica é o fato de que "a história oficial sobre a construção do nosso país, ensinada nas escolas públicas e particulares para crianças e jovens, inicia-se com a chegada dos europeus. Quando tratam da história da população negra, é somente sob a ótica da escravidão" (PEREZ, 2011, p.1).

Outro exemplo citado por Perez (2011) é o do livro didático, que em sua estrutura - sistematização de conteúdos - parece ser destinado, sobretudo, para o aluno branco, na medida em que o aluno negro que não tem restrições ao seu marcador de pele e a sua cultura, não se reconhece neste recurso didático. Dessa forma, o ensino é realizado de forma excludente, o que pode desencadear preconceitos, discriminações e problemas de aprendizagem.

> O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares.
>
> Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africanos, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação.
>
> A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje no Brasil (...) (SILVA, 2005, p.24).

Esses exemplos apresentam um problema histórico da educação brasileira: a hierarquização de conhecimentos, conteúdos e saberes oriundos dos diversos grupos étnicos, classificando-os e/ou categorizando-os como soberanos e marginalizados. Nessa perspectiva, a instituição escolar formula lendas, narrativas e relatos que constroem uma identidade (com padrão europeu) e uma memória social sobre a história brasileira, ao tempo que anulam e/ou invisibilizam a recusa dos negros africanos em se submeterem à desumanização e às humilhações sofridas com o regime escravocrata. Essa manipulação histórica e social suprime a contribuição econômica e cultural que os negros africanos e seus descendentes deram a

formação do país; aliás, suprimem não somente a contribuição dos negros como também a de outros grupos étnicos, tais como, os indígenas. Ou seja, a história e a cultura desses grupos não se constituem como conteúdos e/ou elementos do processo educativo - ensino e aprendizagem - ao contrário, são ignorados no currículo escolar e na prática pedagógica que primam por uma proposta de ensino - eurocêntrica - que fortalece estas desigualdades étnico-raciais.

Todavia, visando reconhecer - mesmo que de forma tardia - a relevância da história e cultura dos negros africanos e dos índios para a formação do país, algumas políticas de igualdade racial, a exemplo das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, foram criadas como estratégias para dar visibilidade às questões étnico-raciais no sistema educacional brasileiro. No entanto, a implementação dessas leis não assegura a erradicação da discriminação étnico-racial. Convalidando o exposto, Perez (2011, p.3) sinaliza que "ainda predominam iniciativas descontinuas e que não conduziram à superação da hierarquização entre os saberes". E completa:

> Desse modo, o projeto de educação que se pensa para uma sociedade está intimamente relacionado às relações de poder vigente naquela sociedade, ela jamais é neutra. Ela pode tanto reforçar a desigualdade entre os homens, os papeis socialmente definidos para serem ocupados por este ou aquele grupo, a distribuição dos bens materiais e culturais (PEREZ, 2011, p.3).

Portanto, embora seja uma determinação legal - isto é - uma obrigação instituída em Lei, o percurso para que as questões étnico-raciais sejam efetivamente (e não apenas esporadicamente) consolidadas no cotidiano escolar ainda parece ser longo. E enquanto essa consolidação não acontece, o currículo vigente que atua na perspectiva de privilegiar a cultura européia se mantém excludente aos alunos de outras etnias, como é o caso do aluno negro.

> Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas (...) (MOURA, 2005, p.78).

Refletindo a modificação dessa construção escolar eurocêntrica que despreza tanto no âmbito do currículo quanto na práxis pedagógica, a história e a memória afro-brasileira, sendo este contexto uma explícita representação de violência racial, sobretudo, de racismo, Gomes (2005) questiona como explicar uma questão tão complexa para os alunos e que recursos utilizar para tornar o assunto mais compreensível aos mesmos. A autora completa:

> (...) como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro? (GOMES, 2005, p.146).

A discussão acerca do trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais perpassa principalmente pela formação docente. Os professores são os profissionais responsáveis pela introdução de tais conteúdos em sala de aula, mas essa introdução deve acontecer de forma organizada, planejada e consciente, o que exige estudo e formação. Os professores precisam conhecer os processos de resistência negra, a produção cultural realizada pelos negros, bem como todo o percurso de marginalização dessa população. Gomes (2005, p.149) aponta que:

> Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, **pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores**.
>
> E é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. Um deles se refere à autonomia do professor (Grifos meus).

Existem muitas interpretações e/ou entendimentos sobre a autonomia do/a professor/a em sala de aula: escolha metodológica, liberdade de aplicação de conteúdos, autoridade disciplinar para com o aluno, abordagem política partidária em sala de aula, entre outros. Contudo, a autonomia docente não se reduz a esses aspectos, é importante que os princípios éticos a fundamente, resistir a uma determinação instituída em lei, por exemplo, não se configura como uma prática ética (GOMES, 2005).

Enfim, as práticas pedagógicas precisam ser revistas, argumentos que caminham em direção à ausência de formação docente não convencem a população afro-brasileira, visto que

o processo de formação do/a professor/a é continuo e ininterrupto. É evidente que a educação para as relações étnico-raciais não tem desafiado apenas professores, como também os estabelecimentos de ensino, os processos educativos, autores e editores de materiais didáticos - mas as mudanças são necessárias e não podem se constituir de forma isolada, fragmentada, é preciso que haja uma integração. Para tanto, a educação brasileira precisa se libertar de sua fundamentação eurocêntrica e reconhecer/fortalecer as contribuições negras (cultura, religião, estética, corporeidade, música, arte) para a sociedade. Sobre a construção dessas experiências de ensino e aprendizagem, Gomes (2005, p.152) chama a atenção:

> Não dá mais para dizer que as experiências não existem. Será que temos tido oportunidade e/ou boa vontade de conhecê-las? Será que os órgãos oficiais, os centros de formação de professores, as propostas inovadoras de educação, têm tido o interesse de mapeá-las e divulgá-las? Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos. Mas, para que isso aconteça, não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. A escola e os educadores têm que se mobilizar. Nós, os(as) professores(as), somos conhecidos como uma categoria de lutas e de conquistas.

Em consonância com a transformação do cenário educacional, vislumbra-se que a escola brasileira habituada a desvalorizar as manifestações culturais, as memórias coletivas e a história afro-brasileira se despeça desse ato de forjar a identidade multirracial do Brasil sobre o mito de democracia racial (reproduzindo a falsa imagem de nação onde todas as raças convivem em harmonia) para respeitar a diversidade de natureza étnico-racial. Assim:

> As chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. Na verdade, (...) a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2005, p.13).

Ampliando esse cenário em direção à educação quilombola, os saberes, conhecimentos e sentimentos de pertença presentes nas comunidades como, por exemplo: identidade étnica/racial, oralidade e geração; a história de luta pelo território, as religiosidades, a noção de família e comunidade, o culto à natureza, e etc., precisam estar

presentes no currículo escolar, na medida em que tais conhecimentos, além de pertencerem à realidade social dos alunos, também asseguram a sobrevivência material, cultural e simbólica da resistência negra.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com tais questões precisa perpassar pela constituição dos quilombos (e, conseqüentemente, de suas comunidades remanescentes), bem como pela resistência e luta dos negros africanos por sua libertação no período colonial e também com a educação não-formal de seus descendentes/remanescentes brasileiros. Portanto, são conhecimentos que devem contemplar valores, memórias, histórias, cultura, ancestralidade e territorialidade.

A escola precisa assegurar ao aluno quilombola que a sua origem africana fará parte do processo educativo; assim além de estar cumprindo com as determinações previstas em Lei, a instituição estará proporcionando a esse aluno uma aprendizagem significativa em detrimento de uma aprendizagem que perpetue sua exclusão e o preconceito.

Via de regra, o que deve permear o sentido educativo dessa escola é o entrecruzamento da 'educação quilombola' com a 'educação escolar quilombola', ou seja, da educação formal com a educação informal e/ou do currículo real com o currículo oculto; enfim, é preciso introduzir no currículo escolar quilombola saberes oriundos da sua comunidade de origem, para que esses alunos sintam-se efetivamente inclusos no processo educativo.

No quadro a seguir efetuamos um levantamento da legislação brasileira acerca da garantia do direito constitucional à educação das populações oriundas das comunidades quilombolas:

DOCUMENTOS	**ÂMBITO DE ATUAÇÃO E/OU CONTEÚDO**
Lei Federal n° 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Define a Educação Básica como um nível da Educação Escolar que deve contemplar as seguintes modalidades: pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação à distância, educação indígena e **educação do campo** (onde até então, estava inserida a educação quilombola). Em seu Artigo 26, inciso 4º já determinava: O ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996).
Lei Federal n° 10.639/2003	Configura-se como uma alteração da Lei nº 9.394/1996. A sua redação ainda não cita a educação quilombola, contudo, a lei institui e orienta que a educação básica adote obrigatoriamente

	no currículo escolar oficial (seja da rede pública ou da rede privada), conteúdos programáticos que contemple a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Publicadas em 2004, trata-se de um desdobramento da Lei n° 10.639/2003, e determina que as Relações Étnico-Raciais sejam introduzidas ao currículo escolar. Cita o termo 'quilombos' e/ou 'comunidades remanescentes de quilombos' cinco vezes; entretanto, de forma bastante superficial - o que evidencia uma lacuna bem como a necessidade de se fazer uma abordagem específica e aprofundada acerca da educação quilombola. Em resumo, ainda há um desconhecimento no âmbito legal sobre essa modalidade de educação.
Convenção 169 da Organização Internacional de Trabalho (OIT)	Promulgada pelo Decreto 5.051 de 2004, o documento resguarda o direito de uma educação apropriada às especificidades das populações denominadas Indígenas e Tribais (forma como a população quilombola é mundialmente definida). No artigo 27, lê-se: 1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.
Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (PNDPT)	Decreto n° 6.040 de 2007 que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais. V - Garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não formais (PNDPT, art. 3º: 2007).
Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Esse plano de implementação foi estabelecido em 2009, sua finalidade foi a de **orientar as principais ações para a educação em áreas remanescentes de quilombos,** a saber: a) apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos; b) mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas nestas áreas; c) garantir o direito à educação básica para crianças e adolescentes quilombolas; d) ampliar e melhorar a rede física escolar por meio da construção, ampliação, reforma e compra de equipamentos de unidades escolares; e) promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas nestas comunidades; f) editar e distribuir materiais didáticos, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; g) produzir materiais didáticos específicos para a educação de jovens e adultos (EJA) em comunidades quilombolas; h) incentivar a relação escola/comunidade; i) aumentar a oferta de ensino médio nestas comunidades quilombolas.

Resolução nº 4/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. É na Seção VII que a Educação Escolar Quilombola é definida, conforme descrição do artigo 41: **Art.41.** A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação especifica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. **Parágrafo único.** Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.
Resolução nº 7/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ampliando-o para 9 anos (contemplando, portanto, o público escolar que se encontra na faixa etária entre 6 aos 14 anos). Essa Resolução apresentou-se como um significativo avanço na garantia de uma educação diferenciada as populações que se encontram historicamente e socialmente em desvantagem (indígenas, quilombolas e do campo). **Art. 5º § 4º** A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente resolução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série. **Art. 40 -** O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com suas formas próprias de produzir conhecimentos.
Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNDE)	Apresenta um capítulo específico sobre a educação escolar do campo - situando a educação para as populações quilombolas neste eixo, conforme meta abaixo: **Meta 8:** Elevar a escolaridade média da população entre 18 e 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre os negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	Formuladas em 2010 na Conferência Nacional de Educação e no I Seminário Nacional de Educação Quilombola, eventos que reuniram gestores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, professores de escolas quilombolas, pesquisadores da educação para as relações étnico-raciais e lideranças quilombolas, as diretrizes foram aprovadas em junho de 2012 pelo Ministério da Educação e Cultura e pela Secretaria de

	Educação Continuada em Alfabetização e Diversidade. Esse documento instituiu orientações curriculares especificas para o processo educacional e/ou pedagógico das populações quilombolas. Tais diretrizes evidenciam que a educação escolar quilombola deve manter um diálogo sociocultural e político com as comunidades e movimentos quilombolas.
TOTAL	**10 DOCUMENTOS**

Quadro III: Documentos Nacionais que contemplam a Educação Quilombola.

Miranda (2011, p.4) sinaliza que entre os desafios para uma efetiva implantação da educação escolar quilombola o principal está em consolidar a definição contemporânea de comunidade quilombola; já que no imaginário nacional encontram-se bastante cristalizados "os estereótipos que associam quilombos a comunidades do passado e desaparecidas após a abolição formal; ou comunidades representantes de uma africanidade intocada".

No que tange à Lei n° 10.639/03 e seus desdobramentos legais (Quadro III), Maroun e Arruti (2011) destacam que essas se configuram como conquistas das reivindicações e lutas sociais do movimento negro e também de outros diversos movimentos sociais que se manifestam a favor da diversidade sócio-cultural. Essa conquista é materializada em documentos, como por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (com todas as controvérsias suscitadas por este documento), que instituiu que temas transversais como a pluralidade cultural fossem trabalhados no currículo escolar. Nessa perspectiva, este dispositivo - o currículo - passa a dialogar com as lutas históricas da população negra e com a diversidade cultural. De acordo com o PCN era por esse viés que as relações étnico-raciais seriam discutidas.

Uma observação relevante quanto à Lei nº 10.639/2003:

> Por mais que ainda tenhamos resistência em relação ao teor dessa Lei que altera a LDB e suas Diretrizes Curriculares, e por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito (GOMES, 2011, p.72)[39].

[39] Disponível em: http://artigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011.

Articular a Lei 10639/03 com as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola ainda constitui um complexo desafio. Por isso a necessidade da formação dos professores das escolas quilombolas a fim de que esses entendam que a reconfiguração da função educativa e social da escola quilombola deve perpassar pela diversidade étnica, racial e cultural, traçando assim uma rede de diálogos com o território, a resistência, a pertença e a tradição negra/quilombola.

O currículo da escola quilombola não deve constituir-se como algo engessado, por mais que as políticas de responsabilização docente atualmente em curso no país levem a isso. Acreditamos que é fundamental trazer "elementos da vida cotidiana das crianças e jovens quilombolas para dentro do currículo, que, então, incluiria suas perspectivas e lutas" (MAROUN; ARRUTI, 2011, p.6). Dessa forma, ao reconhecer e/ou incluir a história e cultura dos alunos quilombolas no currículo, a escola estaria compreendendo e trabalhando com a idéia de que a educação acontece não apenas em seu interior, mas, também, fora de seus muros. Em síntese, as práticas pedagógicas escolares não se limitariam a trabalhar a cultura quilombola apenas em atividades esporádicas, mas tal cultura faria parte do cotidiano escolar, isto é, seriam vivenciadas e incorporadas pela escola.

É desrespeitoso e desconstrutivo do ponto de vista pedagógico ignorar e/ou ocultar as práticas sociais da cultura quilombola (como capoeira, rezas, banhos de folhas e etc.) da educação escolar dos membros de tais comunidades, já que essas práticas podem ser incorporadas ao processo educacional, tornando-o produtivo/significativo. Larchert (2013, p.14) faz uma importante ressalva sobre este cruzamento entre conhecimentos escolares e conhecimentos quilombolas:

> Para que os conhecimentos, saberes e fazeres da comunidade possam dialogar com a escola, é preciso que a escola se reconheça quilombola e entenda que a comunidade aprende e ensina o sentido de ser quilombola no território e fora dele, constroem conhecimentos em torno da resistência das práticas cotidianas afro-brasileiras numa luta social e política (...), **redescobrindo, a cada dia, a importância de sua história e o significado de ser quilombola no passado e na atualidade** (grifos meus).

Neste sentido, para que a escola quilombola estabeleça um diálogo com a comunidade quilombola, a primeira precisará atuar na perspectiva de descolonizar o currículo, bem como a ação docente, enfrentando e/ou ultrapassando as barreiras que separam ambas as comunidades - escolar e quilombola. Para tanto, precisará reconhecer que a diversidade étnica e/ou identidade quilombola deve permear a proposta didático-metodológica, isto é, o cotidiano da sala de aula.

Destaca-se que esse intercâmbio de cunho pedagógico entre as comunidades - escolar e quilombola - não se trata de uma simples escolha didático-metodológica e sim de uma orientação federativa instituída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola/2012 (vide Quadro III). Assim, a matriz curricular deve reconhecer e valorizar as contribuições que os conhecimentos quilombolas podem proporcionar a educação escolar, pois "a educação escolar quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país" (BRASIL, 2011, p.8).

Com vistas à efetivação e fortalecimento dessa prática, em 2012 foram aprovadas pelo Ministério da Educação e também pela Secretaria de Educação Continuada em Alfabetização e Diversidade as 'Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola' que instituiu orientações curriculares específicas para o processo educacional e/ou pedagógico das populações quilombolas.

Na redação das diretrizes (precisamente no Título III), o termo 'escola quilombola' é utilizado para definir a escola situada em territórios quilombolas ou ainda aquelas que se encontram em seus entornos e desta forma, atendem alunos de origem quilombola. O documento dispõe como o processo pedagógico deve ser realizado:

> §1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
> I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentado-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 (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, 2012, p.3).

Vários elementos inerentes à comunidade quilombola devem estar presentes no contexto e currículo escolar, portanto, a escola quilombola precisa manter um diálogo sociocultural e político com as comunidades e movimentos quilombolas. E este é um ponto relevante das diretrizes, pois reconhece que para além do âmbito escolar, a educação quilombola acontece, sobretudo, na comunidade.

Trata-se de uma 'educação específica e diferenciada'[40] na medida em que todo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser organizado e executado levando em consideração a realidade, demandas e necessidades da comunidade quilombola[41] onde a escola está inserida (seja esta urbana e/ou rural), em resumo, a educação escolar quilombola não é homogênea ou única, pois sua configuração pode variar, haja vista que as comunidades remanescentes de quilombos são heterogêneas. Nesse sentido, a organização da escola quilombola, conforme Art.10 poderá assumir variadas formas:

> I - séries anuais;
> II - períodos semestrais;
> III - ciclos;
> IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;
> V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2012, p.7).

Entretanto, é preciso sinalizar que esse calendário diferenciado não deve prejudicar e/ou afetar a carga horária letiva (pois este elemento é uniforme em todos os níveis da educação básica, conforme previsto na LDB). No que compreende a alimentação, o Art.12 das Diretrizes assegura a implementação e monitoramento de um programa institucional de alimentação escolar que deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (conforme gestão da escola) e contemplar os seguintes objetivos:

> I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
> II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;
> III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;
> IV - garantir qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população (BRASIL, 2012).

---

[40] Assim como a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola deve ser diferenciada e específica - isso porque os valores, costumes e tradições comunitárias devem ser inseridos em todo o processo pedagógico, portanto, devem fazer parte da construção da escola, objetivos curriculares, calendário letivo e, sobretudo, da pedagogia.

[41] Tais como: peculiaridades climáticas, econômicas, socioculturais; ou ainda, os festejos.

Portanto, a alimentação deve ser adaptada à cultura do grupo/comunidade; enfim, toda a redação das diretrizes é específica e apropriada para o atendimento pedagógico desse grupo populacional. Os Estados também tem incumbências. De acordo com Art.58, este ente federado deve estimular a produção de diretrizes em âmbito estadual. O Estado da Bahia produziu as suas diretrizes para a educação escolar quilombola.

A gestão do governo Lula implementou uma série de ações valorativas para a promoção da igualdade racial, a exemplo da criação de duas secretarias com a finalidade de formular e implementar ações destinadas a incluir e/ou abarcar a diversidade na esfera da educação: 1) Secretaria Especial de Políticas de Promoção a Igualdade Racial (SEPPIR) criada em março de 2003 e 2) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade[42] (SECAD) criada em 2004. De acordo com Maroun, Oliveira e Carvalho (2013, p.2) na medida em que discutiam ações de promoção da igualdade racial destinadas à população negra, "contribuíram, ainda que não diretamente, para a reflexão sobre uma educação escolar quilombola".

Maroun, Oliveira e Carvalho (2013) sinalizam ainda que a SEPPIR foi responsável pela criação e coordenação do Programa Brasil Quilombola (PBQ) - que objetivou consolidar ações do governo em áreas quilombolas, não apenas na educação como também na saúde, infraestrutura entre outros - enquanto que a SECAD que dentre suas coordenações, continha a Coordenação Geral da Diversidade e Inclusão, teve como principal demanda, implementar a Lei nº 10.639/2003.

Com o cenário nacional favorável à discussão de questões relativas a singularidades e diversidades, houve uma ampliação do debate social, acadêmico e político acerca da diversidade na educação, sendo incorporada pelo estado da Bahia, em 2006, na recente gestão baiana do PT. Oliveira (2011, p.8) registra que "a Bahia passou por um momento de transição partidária e de forma de governar, onde a participação popular e dos movimentos sociais se fazia muito presente, dentre eles, uma parcela significativa do movimento negro baiano", ou seja, teceu-se no estado uma interação entre governo e população que contribuiu para diversas discussões étnicas, inclusive no âmbito da educação, sinalizando que o currículo escolar apresentava pontos de divergência com a cultura e identidade da população baiana, especificamente da população negra - uma forte contradição, visto que fora do continente africano, a Bahia é o território geográfico que possui a maior população negra do mundo, portanto essa realidade não poderia ser desconsiderada pela educação estadual.

---

[42] Ampliada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No ano de 2006 foi criada dentro da Secretaria Estadual de Educação (SEC), a Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade (CED), "tendo como coordenadora gestora uma liderança do movimento negro no estado" (OLIVEIRA, 2011, p.8), que realizou e fortaleceu inúmeras ações educacionais, dentre as quais:

AÇÕES CED/SEC-BA	FINALIDADES
Encontros com Prefeitos e Secretários de Educação	Cujas comunidades e/ou municípios são certificadas pela Fundação Cultural Palmares como remanescentes de quilombos. O objetivo foi o de estabelecer parcerias para a construção de escolas quilombolas (Setembro/2009).
I Fórum Baiano de Educação Quilombola	Teve como objetivo, apresentar demandas educacionais à Secretaria de Educação do Estado a partir das considerações de lideranças e professores quilombolas (Novembro/2009).
Cursos de Capacitação de Lideranças e Professores Quilombolas	Objetivando prepará-los para ministrar palestras e disciplinas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira numa perspectiva contrária as versões oficiais da história, ou seja, a educação eurocêntrica; valorizando os saberes trazidos da África que foram ressignificados em território brasileiro pelos seus descendentes.
TOTAL	**03 AÇÕES**

Quadro IV: Ações da CED/SEC-BA no âmbito da Educação Quilombola.

Após tais ações - primeiro semestre de 2010 - a CED/SEC-BA apresentou como prioridade de gestão a construção de uma política pública mais efetiva em relação à educação quilombola. "Daí montou-se equipes de consultoria e um plano de trabalho, no sentido de construção das diretrizes da educação quilombola no estado" (OLIVEIRA, 2011, p.9). Para tanto, foi organizada uma verdadeira mobilização político-social:

> Na estruturação das equipes, havia uma equipe de gestão ampliada (SEC[43], Fórum Estadual de Educação Quilombola, CDA[44], SEPROMI[45], SEDES[46], Fundação Cultural Palmares-Ba, outros representantes do movimento negro, consultores, assessorias e assistentes contratados); uma equipe de consultores para realização de mapeamento das escolas quilombolas no Estado; e uma equipe de consultores responsáveis por **dialogar e redigir a proposta das diretrizes estaduais**. Essas equipes foram compostas por

[43] Secretaria de Cultura.
[44] Certificado de Depósito Agropecuário.
[45] Secretaria de Promoção da Igualdade Racial.
[46] Sociedade de Estudos para o Desenvolvimento Econômico e Social.

> consultores pesquisadores e estudantes pesquisadores (OLIVEIRA, 2011, p.9) (Grifos meus).

Com esse movimento político de discussão e construção das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Quilombola, a Bahia tornou-se o segundo estado brasileiro a refletir sobre a necessidade de uma gestão educacional quilombola específica, ficando atrás somente do Paraná. No plano de trabalho e/ou de execução para construção de tais diretrizes estava estabelecida a realização de um levantamento acerca do cenário da educação quilombola em toda a Bahia; esse levantamento permitiria mapear, catalogar e propor ações de intervenções para a melhoria da qualidade da educação quilombola. Enfim, um diagnóstico situacional que se desenvolveu metodologicamente da seguinte forma:

PLANO DE AÇÃO E/OU DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	**DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO**
Levantamento das Pesquisas sobre Educação Quilombola na Bahia	Consistiu no mapeamento das pesquisas produzidas dentro ou fora do Estado da Bahia acerca da educação quilombola no território baiano.
Visita aos municípios e/ou as comunidades Certificadas como Quilombolas	A finalidade estava na obtenção de dados locais de como a educação se efetivava - ou efetiva - dentro das comunidades remanescentes de quilombos. Nesta etapa foram utilizados três questionários destinados a diferentes públicos: 1. Administração local e/ou a Diretoria Regional de Educação - DIREC - correspondente; 2. Comunidades remanescentes de quilombos; 3. Educadores de escolas quilombolas. Essa etapa constituiu-se através de 'Seminários de Audição': uma troca de experiências entre as comunidades e a equipe de construção desta política.
TOTAL	**02 AÇÕES METODOLÓGICAS**

Quadro V: Plano de Ação - Construção das Diretrizes Curriculares de Educação Quilombola/BA.

Como citado anteriormente, o processo de construção das Diretrizes Estaduais consistiu em momentos teóricos e práticos. Momentos teóricos na medida em que foi preciso realizar um estudo sobre as condições dessa modalidade de educação na Bahia, bem como na construção de um plano de ação, e momento prático consolidado através da pesquisa de campo e da redação/implementação das diretrizes. Contudo, sobre a pesquisa de campo, isto

é, sobre os dados coletados, Oliveira (2011, p.9) ressalta que “todas as informações foram tratadas mediante a elaboração de um banco de dados, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação”, que a disponibilizou com a finalização do trabalho.

Oliveira (2011) trabalhou nesse projeto e pontuou que embora tivesse uma problemática bastante significativa em questão - tempo e dinheiro - o foco da equipe atuante na construção das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Quilombola, não se limitava apenas à redação do documento e sim ao diálogo que foi estabelecido entre governo, os atores do processo (lideranças quilombolas da Bahia, professores, estudantes, gestores das redes de ensino e dos movimentos sociais) em consonância com o processo formativo que foi proporcionado às comunidades quilombolas.

As principais conclusões da equipe que elaborou as Diretrizes Estaduais foram: a) a compreensão de que a história do negro no Brasil passa pela historia de religiosidade de matriz africana; b) a comunidade precisa saber contar a sua história; c) cada comunidade quilombola é uma comunidade específica; d) o medo de identificar-se enquanto quilombola é ainda uma ameaça em relação ao preconceito e de ter prejuízos no trabalho, na vida social, na escola e etc.; e) a escola precisa contar a história bonita, de luta, de positividade dos negros e dos quilombos no Brasil, para além da escravidão, da estética negra como sinônimo também de beleza, para desenvolver nas crianças e jovens uma auto-estima positiva do grupo ao qual pertence; f) priorizar a capacitação dos professores quilombolas para que possam ensinar nas comunidades quilombolas; g) denunciar professores que não querem ir para escolas quilombolas e, quando vão, discriminam os alunos quilombolas; h) a escola precisa também educar para a vida comunitária e coletiva. Território quilombola como território coletivo e de liberdade; i) respeito à família e aos mais velhos.

Enfim, tais conclusões evidenciaram que a história e cultura afro-brasileira e africana devem permear a ação pedagógica na Bahia, ao tempo que também evidenciaram que o estado baiano tornou-se uma referência nacional, quando formulou/implementou diretrizes específicas para a educação escolar quilombola, reconhecendo e valorizando a ascendência africana na Bahia.

> Levantamento da Fundação Cultural de Palmares (FCP), Ministério da Cultura, mapeou **3.524 comunidades quilombolas identificadas no território nacional**. De acordo com outras fontes, o número total dessas comunidades pode chegar a cinco mil. Os estados brasileiros que possuem o maior número de comunidades quilombolas são Bahia, Maranhão, Minas Gerais e Pará. **A Bahia possui mais de 500 comunidades quilombolas**

> **identificadas, das quais a FCP já certificou até 307 delas** (OLIVEIRA, 2011, p.5) (Grifos meus).

Esse levantamento realizado pela FCP evidencia que a Bahia é o estado brasileiro que possui a maior quantidade de comunidades remanescentes de quilombos.

No próximo capítulo apresentamos os dados construídos por meio da realização da pesquisa de campo.

3 CONHECIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: uma discussão inicial.

A palavra professor proveniente do latim *"professore"*, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento.

Vitório Helatczuk, 2010

Imagem 19: Ilustração na parede da Escola Municipal Padre Antônio Molina.

3 CONHECIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: uma discussão inicial

O contexto social contemporâneo tem sido caracterizado por problemáticas como: relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, entre outras. Candau (2016, p.7) alerta que essas problemáticas referentes às diferenças culturais "vem adquirindo cada vez maior visibilidade social e suscitando acirradas polêmicas em diversos espaços, da grande mídia às redes sociais, dos movimentos sociais às salas de aula". Nesse sentido, pensando tais problemáticas na perspectiva pedagógica, é preciso que a escola se constitua como um ambiente que proporcione a reflexão e o respeito, visto que essas questões provocam tensões, conflitos, reações de intolerância, preconceito e discriminação, e a instituição escolar não pode se isentar do seu compromisso na formação de cidadãos e cidadãs. Entretanto, cabe salientar que esse compromisso escolar perpassa pela Formação Docente.

A Formação Docente, sobretudo, a continuada, tem inúmeras e relevantes tarefas, das quais destacamos duas: a ampliação de conhecimentos e o aprimoramento da prática pedagógica. Assim sendo, o preparo docente com vistas ao trabalho das problemáticas acima relacionadas, se configura como questão de urgência, pois o respeito mútuo e a aceitação das diferenças são fundamentais para a construção de uma sociedade que respeite as diferenças. A diferença, seja qual for sua natureza, precisa ser pedagogicamente tratada como possibilidade de construção de saberes que descolonizem as práticas de formação. Segundo Dassoler & Lima (2012, p.1):

> O ser professor, no contexto atual, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à idéia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

E continuam:

> (...) entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Desse modo, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas (...) (DASSOLER & LIMA, 2012, p.2).

Deste modo, a formação docente é um processo dinâmico, contínuo e/ou ininterrupto. Contudo, não deve ser compreendida pelos professores apenas como um processo rigidamente obrigatório (considerando que tal processo é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96), mas como um percurso humanitário, uma vez que além de multiplicador de conhecimentos - na posição de quem ensina - o professor também se encontra na posição de aprendente, refinando não apenas a sua formação docente, mas especialmente, sua formação humana, sua vida.

Para Messias (2013, p.62):

> O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é mais a mera transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende apenas uma atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Pensando então, a formação docente direcionada ao trabalho com os conteúdos étnico-raciais, sobretudo, com o objetivo de evitar que realidades escolares contribuam para a formação de pessoas racistas, este capítulo tem por finalidade apresentar um panorama acerca da formação docente das professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina. Para tanto, foi aplicado um questionário[47] com as professoras em questão a fim de levantar o histórico de seus percursos formativos. Portanto, a discussão não se refere à formação docente em âmbito geral, e sim à formação docente de um grupo de professoras que lecionam em uma escola que se caracteriza como sendo pública e quilombola.

No entanto, antes da exposição/explanação de tais percursos formativos, apresentamos as professoras que compuseram os sujeitos da pesquisa. Ressalta-se que por questões éticas, o anonimato das identidades foi assegurado, sendo assim, os nomes apresentados são fictícios e pertencentes à língua africana Yourubá; contudo, não são nomes próprios, mas palavras que carregam uma simbologia cultuada pelos povos africanos e afro-descendentes, a saber:

1. *Yá*: Mulher que gera vida, trabalho, luta, estratégias, ciência e arte.
2. *Adeola*: Coroa de riqueza.
3. *Ipã*: Força, poder.
4. *Ìfé*: Amor.

[47] O questionário foi aplicado anteriormente à constituição do Grupo de Discussão.

5. *Kambo*: Princesa guerreira da comunicação, das artes, do som.
6. *Abomalé*: Que cultua os ancestrais.

Ao iniciar a aplicação do questionário, foi realizada uma leitura explicativa deste, objetivando sanar possíveis dúvidas que as professoras pesquisadas viessem a ter no momento de responder. Desse modo, os campos não respondidos foram interpretados e compreendidos como escolha das pesquisadas que optaram em não responder. Assim, os primeiros dados coletados através dos questionários são referentes a idade, religião, declaração de cor/raça, carga horária e quantidade de turmas na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, conforme descrição no quadro abaixo:

IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS - ESCOLA MUNICIPAL PADRE ANTÔNIO MOLINA (JEQUIÉ/BA)					
NOME	**IDADE**	**RELIGIÃO**	**CARGA HORÁRIA**	**Nº DE TURMAS**	**DECLARAÇÃO DE COR/RAÇA**
Professora Yá	46 Anos	Adventista do 7º Dia	40 Horas	02	Parda
Professora Adeola	42 Anos	Católica	20 Horas	01	Negra
Professora Ipã	51 Anos	Evangélica	20 Horas	01	Parda
Professora Ífé	39 Anos	Protestante	20 Horas	01	Parda
Professora Kambo	59 Anos	Católica	40 Horas	02	Parda
Professora Abomalé	43 Anos	Evangélica	40 Horas	02	Negra

Quadro VI: Identificação das professoras pesquisadas.

Conforme aponta o quadro VI, as 06 professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina encontram-se entre a faixa etária que compreende dos 39 aos 59 anos de idade, sendo que 03 têm 40 horas semanais de carga horária (02 turmas), enquanto as outras 03 possuem apenas 20 horas (01 turma). Quanto à classificação racial, 04 se declararam pardas e 02 como

negras - dado que não pode ser contestado[48], levando-se em consideração que raça no Brasil ultrapassa a questão dos marcadores biológicos e/ou traços negróides, correspondendo, sobretudo, a uma noção ideológica e cultural, como registra Souza (1983, p.20):

> Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum, uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais.

No que tange a religião, 04 professoras são evangélicas e/ou protestantes e 02 são católicas. A denominação religiosa foi um aspecto importante a ser pesquisado, uma vez que a unidade escolar por ter sido fundada por uma Igreja Católica de Jequié, mantém uma cultura de indicação; ou seja, não basta ter passado pelo processo seletivo do concurso público, ainda assim, mesmo sendo concursada, toda a comunidade escolar (de serviços gerais até a gestão) é constituída por indicações de representantes da Igreja (como Padres e Secretários Paroquiais). Caso a análise dos dados se resumisse ao quadro VI, evidenciaria uma contradição, pois apenas 02 professoras são católicas; entretanto, o quadro seguinte apresenta uma resposta:

ATUAÇÃO PROFISSIONAL				
NOME	**TEMPO DE DOCÊNCIA**	**TEMPO NA ESCOLA PESQUISADA**	**INGRESSO NO SERVIÇO PÚBLICO**	**INGRESSO NA ESCOLA PESQUISADA**
Professora Yá	23 Anos	22 Anos	Concurso	Transferida de outra Escola por solicitação da Igreja Católica
Professora Adeola	16 Anos	15 Anos	Concurso	Transferida de outra Escola por solicitação da Igreja Católica
Professora Ipã	22 Anos	18 Anos	Concurso	Transferida de outra Escola por solicitação da Igreja Católica

[48] Caso a pesquisa considerasse raça apenas em seus fatores biológicos (sobretudo, cor de pele), com exceção de 01 professora, todas as 05 demais seriam consideradas negras. Entretanto, destaca-se que esse capítulo não tem por finalidade fazer uma discussão sobre conceitos de raça (aspectos biológicos, sociais ou culturais), porque estes já foram tratados no capítulo II. Aqui será tratada a formação docente, especificamente a que se relaciona com as temáticas étnico-raciais.

Professora Ìfé	18 Anos	15 Anos	Concurso	Lotada na Própria Escola
Professora Kambo	22 Anos	17 Anos	Concurso	Não Informou
Professora Abomalé	Não Informou	Não Informou	Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)	Não Informou

Quadro VII: Dados sobre a atuação profissional das professoras pesquisadas.

O quadro VII enuncia que todas as professoras são servidoras públicas municipais, contudo, 05 são efetivas, ou seja, servidoras permanentes e 01 é servidora temporária (selecionada através de REDA). Quando solicitada a forma específica de ingresso na Escola Municipal Padre Antônio Molina, 02 professoras não responderam, 01 informou que ao ser aprovada no concurso público foi lotada na própria escola, enquanto as 03 demais informaram que eram lotadas em outras escolas municipais e conseguiram transferência para a referida unidade escolar através das indicações de Igrejas Católicas; portanto, em algum momento de seus percursos de vida, essas 03 professoras foram católicas (número que já é superior ao que consta no primeiro quadro), justificando assim, as indicações, visto que as mesmas não ocorrem com pessoas de outras denominações religiosas.

Outro dado relevante apontado pelo quadro VII é o tempo de atuação docente; com exceção da Professora Abomalé, que optou em não informar, as outras 05 professoras (Yá, Adeola, Ipã, Ìfé e Kambo) possuem uma larga experiência docente, entre 16 a 23 anos de carreira, dos quais quase todos foram dedicados à Escola Municipal Padre Antônio Molina. Quanto à formação inicial, as 06 professoras informaram que cursaram o Magistério (curso técnico profissionalizante) e depois Nível Superior, onde 05 se graduaram em Pedagogia e 01 em Letras; entretanto, comparando o tempo de atuação profissional com o ano de conclusão de suas graduações apresentados no quadro VIII (abaixo), constata-se que as docentes demoraram a buscar uma formação docente em curso de Licenciatura e esse dado coincide com a orientação do Ministério da Educação (MEC) que em 2001 propôs através do Parecer nº 009/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que professores de todos os níveis da educação básica deveriam ter diploma de graduação plena para trabalhar em sala de aula. O Parecer considera que a qualificação docente tem estreita relação com o aproveitamento do aluno. Para Pinheiro (2010, p.1):

> O pressuposto é de que a formação do professor prescinde de uma formação teórica prática em docência articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos no contexto da organização do trabalho da escola, e não é restrita à formação técnica, centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias.

A exigência da LDB 9394/96 e do Parecer anteriormente citado podem ter impulsionado a busca das professoras pesquisadas por uma melhor formação docente. Contudo, pontua-se que a sugestão de alteração desta problemática - da formação docente - na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ainda considera o magistério (curso técnico profissionalizante em nível de ensino médio) como requisito mínimo de formação para os professores da educação infantil, conforme registro abaixo:

> **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Conclui-se, portanto, que a alteração desse trecho da LDBEN que passa a determinar a obrigatoriedade do diploma superior para professores dos anos iniciais tem um caráter significativamente indutivo. Observa-se no quadro VIII através dos anos de conclusão das graduações das professoras pesquisadas, que com exceção da Professora Ìfé (a única que não cursou Pedagogia) todas as outras ingressaram no curso superior após o ano de 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL					
NOME	**MAGISTÉRIO**	**GRADUAÇÃO**	**CURSO**	**INSTITUIÇÃO**	**ANO CONCLUSÃO**
Professora Yá	X	X	Pedagogia	Pública	2007
Professora Adeola	X	X	Pedagogia	Pública	2007
Professora Ipã	X	X	Pedagogia	Privada	2008
Professora Ìfé	X	X	Letras	Pública	2002
Professora Kambo	X	X	Pedagogia	Pública	2008
Professora	X	X	Pedagogia	Privada	2014

Abomalé					

Quadro VIII: Formação docente inicial das professoras pesquisadas.

O quadro IX demonstra que após a formação inicial - magistério e graduação - as professoras pesquisadas deram seguimento aos seus processos formativos, compreendendo os mesmos como possibilidades de ressignificações de suas práticas pedagógicas. Messias (2013, p.62) sintetiza:

> (...) o professor não se forma somente na graduação, no seu curso de licenciatura, mas principalmente no seu dia a dia escolar, uma vez que mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação forçam mudanças na formação dos professores. Convém explicitar que, ao falar de formação de professores, trata-se de pensar na formação inicial e na continuada. Entende-se que a formação inicial é o primeiro momento da formação continuada e que esta, portanto, não é apenas uma etapa de atualização daquela; ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida.

Considerando então a formação continuada como uma dinâmica de construção, desconstrução e atualização de conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos em sala de aula, é preciso chamar a atenção para um dado que se apresenta de forma incoerente para com a realidade da Escola Municipal Padre Antônio Molina: nenhuma professora de seu quadro profissional dedicou-se aos estudos acerca das questões étnico-raciais tão necessárias no ensino básico, especialmente, em escolas inseridas em contextos quilombolas, como é o caso. Inclusive, 04 professoras fizeram pós-graduação (em nível *Lato Sensu*/Especialização) em mais de uma área, a saber: Educação Infantil, Psicopedagogia, Psicomotricidade e Literatura Infanto-Juvenil; embora tais áreas sejam fundamentais para o trabalho das professoras em questão, uma vez que a escola presta serviços de atendimento pedagógico ao ciclo da Educação Infantil, a especificidade da instituição escolar parece ter sido esquecida, abandonada ou é até mesmo desconhecida/desconsiderada pelas professoras. Esse elemento pode nos ajudar a levantar a hipótese de que as docentes em seu exercício profissional e sua formação contribuam para o silenciamento de conteúdos africanos e afro-brasileiros no currículo, mesmo estando inseridas em uma realidade escolar quilombola.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA				
NOME	**LATO SENSU ESPECIALIZAÇÃO**	**ÁREA**	**INSTITUIÇÃO**	**STRICTO SENSU MESTRADO E DOUTORADO**

Professora Yá	03	Educação Infantil Psicomotricidade Psicopedagogia	Privada	-
Professora Adeola	02	Psicomotricidade Psicopedagogia	Privada	-
Professora Ipã	02	Educação Infantil Psicopedagogia	Privada	-
Professora Ìfé	02	Educação Infantil Literatura Infanto-Juvenil	Privada Pública	-
Professora Kambo	01	Educação Infantil	Privada	-
Professora Abomalé	Não Informou	Não Informou	Não Informou	Não Informou

Quadro IX: Formação docente continuada das professoras pesquisadas.

Registra-se, que a cidade de Jequié conta com um Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade que é ofertado pela UESB em níveis *Stricto Senso* e um curso de Especialização em Antropologia com ênfase em Culturas Afro-brasileiras. Ainda assim, essa formação continuada não foi buscada e/ou acessada pelas professoras. Para Moreira (2013, p.45):

> Percebe-se que mesmo sendo ofertados cursos de formação na temática da educação das relações étnico-raciais os/as professores/as ainda não se conscientizaram da necessidade e importância desses cursos, muitos dos quais fazem por causa do ganho percentual no salário relativo à gratificação de estimulo ao aperfeiçoamento. Assim, além da carência da abordagem das questões referentes à diversidade na formação dos/as professores/as, há também a falta de receptividade de algumas docentes para trabalhar essas questões no contexto da sala de aula.

Desse modo, não basta a oferta de uma formação específica para a educação das relações étnico-raciais, é preciso que não haja resistência por parte dos professores, pois esse desinteresse pode os afastar ainda mais do debate teórico que versa sobre tal temática, e em conseqüência, dificilmente conseguirão articular uma prática pedagógica que leve em consideração esses conteúdos. No entanto, mesmo que injustificável, a resistência dos professores, por vezes, pode se configurar como uma reação involuntária, considerando que

estereótipos, estigmas, preconceitos e ideologias racistas foram naturalizados em seus processos formativos, pois:

> (...) a formação social do povo brasileiro é permeada por ideologias raciais e, ainda que superadas, do ponto de vista biológico, ainda operam nas relações sociais. Desse modo, os conceitos de raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial, como conceitos fundantes do pensamento racial brasileiro, não estão deslocados das práticas sociais, pois estão presentes no imaginário coletivo e influenciam as práticas docentes (CARDOSO; RODRIGUES, 2015, p.6).

Sendo assim:

> (...) na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciados aos quais os referidos conhecimentos foram negados ao longo da sua trajetória escolar o que traz dificuldade para que se percebam as evidencias do racismo que se prolonga até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais (OLIVEIRA, 2007, p.258).

A invisibilidade dos conteúdos de natureza racial na formação básica e, sobretudo, na formação docente inicial (licenciatura) coloca os professores em uma situação de defasagem em termos de fundamentos políticos, filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos, e essa lacuna dificulta suas reflexões e análises críticas acerca da realidade social do país. Prova desse contexto é que os currículos dos cursos de formação inicial têm tratado as questões raciais como conteúdos extracurriculares e optativos, diminuindo a sua importância ou os colocando como conteúdos secundários ou subalternos (CARDOSO; RODRIGUES, 2015).

> Implantar um currículo capaz de responder às especificidades que apontamos e, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas que nelas se encerram, exigiria que os futuros professores recebessem uma formação que os capacitasse a lidar com as questões educacionais. Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente à especificidade do contexto em que conduz o processo de ensino-aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação consoante à realidade sociocultural brasileira (MOURA, 2005, p.79-80).

Retornando às professoras pesquisadas, quando inquiridas acerca da formação continuada em cursos esporádicos nos últimos cinco anos (2011-2016), 05 professoras responderam terem cursado somente aqueles cursos que foram promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, conforme registro no quadro X (abaixo), enquanto 01 professora fez

curso sobre a temática racial, inclusive fora do âmbito da gestão municipal de educação. Essa última professora começa a reconhecer - mesmo que tardiamente - a necessidade de acessar os conhecimentos étnico-raciais para efetivação de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e relacionada com o contexto escolar no qual está inserida.

OUTROS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO - ÚLTIMOS CINCO ANOS			
NOME	**QUANTIDADE**	**CURSO**	**INSTITUIÇÃO**
Professora Yá	02	Educação de Jovens e Adultos (EJA) Cirandando com Narizinho (Literatura Infantil)	Secretaria Municipal de Educação (Jequié/BA)
Professora Adeola	01	Cirandando com Narizinho (Literatura Infantil)	Secretaria Municipal de Educação (Jequié/BA)
Professora Ipã	01	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Secretaria Municipal de Educação (Jequié/BA)
Professora Ìfé	01	Cirandando com Narizinho (Literatura Infantil)	Secretaria Municipal de Educação (Jequié/BA)
Professora Kambo	01	Cirandando com Narizinho (Literatura Infantil)	Secretaria Municipal de Educação (Jequié/BA)
Professora Abomalé	01	Cultura Afro-Brasileira	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Órgão de Educação em Relações Étnicas (ODEERE)

Quadro X: Cursos de aperfeiçoamento nos últimos cinco anos (2011-2016).

Importa pontuar que as redes de ensino são responsáveis também em oferecer a formação continuada para os docentes com a temática das relações étnico-raciais. Assim, não se trata de uma simples opção dessa s profissionais, da escola e tampouco dos centros de formação - a educação para as relações étnico-raciais é uma determinação (obrigatoriedade) instituída em inúmeros documentos legais[49] que se apresentam como desdobramentos da Lei

[49] Dos quais citam-se: Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Resolução nº 04 de 2010 do Conselho Nacional de Educação; Resolução nº 07 de 2010 do Conselho Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

nº 10.639/2003. Destarte, é um equívoco tratar os conhecimentos de natureza racial de forma marginalizada e/ou subalterna, visto que estes compõem a história brasileira e, portanto, não podem ser negligenciados por nenhum dos agentes envolvidos com a educação. Segundo Gomes (2003, p.160), "É fato que nem a escola e nem os centros de formação de professores 'inventaram', sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda forma de preconceito e discriminação". Ademais:

> A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p.32)

Quanto a Lei nº 10.639/2003, destaca-se que embora esta seja um dispositivo legal, está "longe de expressar uma imposição governamental de caráter autoritário sobre o trabalho que se desenvolve no interior das escolas, sintetiza o acúmulo de mobilizações históricas empreendidas pelo Movimento Social Negro ao longo de sua trajetória histórica (...)" (BRITO, 2011, p.58). Todavia, mesmo tendo sido formulada como uma medida de correção de desigualdades racial e social, muitas pesquisas acadêmicas têm evidenciado que a aplicabilidade da lei ainda não se efetivou. Com a nova reforma instituída pelo Governo Federal para o ensino médio, essa aplicabilidade será ainda mais difícil.

> Se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas. Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população que conforma hoje a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo, por meio da experiência da população brasileira de origem européia (MOORE, 2007, p.27 apud BRITO, 2011, pp.58-59).

Há professores que por vezes optam em não respeitar as determinações legais, ou ainda, as cumprem parcialmente, justificando, que em sua formação inicial não foram preparados para trabalharem com as questões étnico-raciais. No entanto, o conhecimento não é algo pronto e/ou findado junto com o curso de graduação/licenciatura; ao contrário,

encontra-se em constante processo de transformação, onde a cada momento, surgem novas informações e novos saberes que precisam ser apreendidos e acrescidos pelos professores; ou seja, a formação desses profissionais deve ser contínua e nunca estática. Deste modo, a utilização dessa justificativa para não cumprir as determinações legais, não encontra respaldo.

Um fenômeno que urge ser modificado na percepção de inúmeros professores é o mito da democracia racial, pois é absurdo e contraditório o discurso de um Brasil que se orgulha por sua diversidade racial e cultural (inclusive, exportando essa imagem), mas que na prática, ainda apresenta constrangedores indicadores de racismo, preconceito e discriminação racial que se refletem em todos os segmentos sociais (religioso, profissional e etc.). O entendimento de que o Brasil não é um país isento de conflito racial precisa ser absorvido pelos professores, na medida em que muitos:

> Ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambigüidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial (GOMES, 2005, p.148).

Nessa perspectiva, entende-se que a formação continuada é capaz de oferecer aos professores:

> (...) a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p.17).

Munanga (2005) faz um chamamento para a reflexão de uma ação docente absolutamente necessária: “a capacidade de questionar”. Em outras palavras, o professor contemporâneo, comprometido com uma formação menos opressora e mais democrática de seu alunado, não atua somente na perspectiva de transmissão de conteúdos historicamente acumulados, até porque tais conhecimentos foram organizados pela ótica do

colonizador/opressor; nesse sentido, o professor deve se posicionar como um problematizador, um facilitador, alguém que é capaz de refletir criticamente, de provocar, de gerar outros questionamentos, outras compreensões; enfim, de contestar "verdades manipuladas", como por exemplo, o mito da democracia racial.

> (...) ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo. (...) a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação (DASSOLER; LIMA, 2012, p.1).

Portanto, a profissão professor exerce uma grande responsabilidade na emancipação, formação e constituição de cidadãos, entretanto, nem sempre essa responsabilidade e/ou compromisso se configura como o motivo que encaminha professores a uma sala de aula. Desse modo, a fim de compreender as razões que levaram as professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina a exercerem tal profissão, o questionário apresentava essa pergunta. Vejamos as respostas:

TRAJETÓRIA DOCENTE - QUAIS FORAM OS MOTIVOS E/OU RAZÕES QUE A LEVOU A ESCOLHER A PROFISSÃO DE 'PROFESSORA'?	
NOME	**RESPOSTA**
Professora Yá	"Vocação, amo trabalhar com crianças, jovens e idosos".
Professora Adeola	"Incentivo dos meus pais".
Professora Ipã	"Vocação Profissional"
Professora Ìfé	"Inicialmente foi porque o curso de Magistério era o único curso profissionalizante que mais oferecia chances de emprego, mas já durante o curso, comecei a me apaixonar pela profissão".
Professora Kambo	"Gosto de crianças, acho que me identifico com o que faço".
Professora Abomalé	Não Respondeu.

Quadro XI: Motivos e razões pela escolha da profissão professora.

O quadro XI demonstra que todas as professoras foram bem sucintas ao responderem, contudo, 02 professoras declararam ter buscado a profissão por acreditarem ter vocação, 01 declarou que foi incentivada por seus pais, 01 respondeu que escolheu a profissão por possuir

afinidade com crianças, 01 alegou que - na época da escolha - o curso profissionalizante do magistério oferecia mais oportunidades de emprego e a última professora optou por não responder.

De acordo com Oshio e Almeida (2011) na última década o Brasil vem manifestando preocupação com o perfil das pessoas que venham a optar pela docência e essa preocupação parte de pesquisas realizadas e divulgadas pelo MEC:

> Os dados do Censo Escolar de 2007, último dado disponível no Ministério da Educação (MEC), registram uma mudança no perfil dos que buscam a profissão docente, bem como a queda no número de formandos em cursos de licenciatura. De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em cursos de licenciatura e o perfil sócio-econômico de quem escolhe o magistério tem se alterado nos últimos anos. Os jovens da classe média têm se desinteressado pela carreira e os estudantes que escolhem o magistério como profissão tendem a ser de classe socioeconômica desfavorecida. A maioria dos estudantes é proveniente do ensino público que tem apresentado um baixo desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. (OSHIO; ALMEIDA, 2011, p.3)

Logo, a tão discutida pouca atratividade da carreira docente decorre do baixo piso salarial, inclusive com muitos municípios ainda não pagando o piso salarial nacional e também de questões como infraestrutura das escolas, violência escolar, perfil dos estudantes. Além disso, há o baixo capital cultural dos atuais candidatos a professor, bem como o baixíssimo domínio de conteúdos pelos discentes, o que tem contribuído para que o governo cada vez mais proponha programas emergenciais nos campos da alfabetização, leitura/escrita/numeramento.

> As grandes lacunas formativas de alguns professores, até nos conteúdos próprios, e as enormes lacunas formativas na área pedagógica - porque eles têm uma pincelada de prática de ensino, de didática, de estrutura e funcionamento do ensino, um estágio que, na maioria dos casos, não existe de verdade (...). Como se o professor pudesse ser professor sem ter refletido sobre educação, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, sem ter feito um estágio adequado, sem ter permanecido o tempo necessário em uma escola, sem ter acompanhado o trabalho de outro professor, sem ter tido a chance de ensaiar um trabalho com crianças ou adolescentes (GATTI, 2003, p.475).

É evidente que as experiências cotidianas em sala de aula também se estruturam como etapas da formação continuada; todavia, a prática docente não pode ser realizada de forma improvisada e despretensiosa, sem planejamento, sem um estudo, sem teorias que a

respaldem; é preciso que haja uma articulação entre "teoria e prática", e quando essa articulação não acontece, fortalece a hipótese de que há uma lacuna no processo formativo do professor, que por extensão não apenas o prejudica como também aos seus alunos. "Deste modo, o investimento na formação torna-se ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalidade e para a ressignificação de sua prática" (DASSOLER; LIMA, 2012, p.6).

As lacunas teóricas e práticas se intensificam quando entram em cena os conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais. O quadro XII evidencia esse contexto empiricamente: observamos que do total de 06 professoras, com exceção de 01 que não respondeu, 04 declararam não terem tido nenhum tipo de contato com esse rol de conteúdos, enquanto 01 professora alegou ter sido oportunizada, contudo, de forma bem superficial. Há de convir com Gomes (2012, p.359) quando alerta:

> (...) há distanciamento entre a política de formação de professores(as) de maneira geral e a formação para a diversidade étnico-racial em específico. É raro perceber a inclusão da temática étnico-racial nos processos, nos cursos convencionais de formação de professores(as) (e de gestores(as)!) desenvolvidos em nosso país. Geralmente, ela se desenvolve como uma formação à parte, com editais próprios ou financiamentos específicos, que são também necessários.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS ESTIVERAM PRESENTES EM ALGUM MOMENTO DE SUA FORMAÇÃO?	
NOME	**RESPOSTA**
Professora Yá	"Não".
Professora Adeola	"Não".
Professora Ipã	"Não"
Professora Ìfé	"Sim, mas superficialmente".
Professora Kambo	"Não".
Professora Abomalé	Não Respondeu.

Quadro XII: Abordagem das questões étnico-raciais na formação docente.

Inquiridas então, se gostariam de terem tido acesso aos conteúdos étnico-raciais em seus percursos formativos, 02 professoras não responderam e 04 declararam que sim, entretanto por razões diversas. Das que responderam sim, é possível observar no quadro XIII,

que as razões não estiveram relacionadas à especificidade quilombola da escola, e tampouco ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003, o que possibilita concluir que o interesse de acesso das professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina a tais conteúdos é o mesmo destinado a qualquer outro, apenas para ampliar conhecimentos, e não pela real necessidade da comunidade escolar. Desse modo, as respostas já anunciam que as presenças africana e afro-brasileira estão ausentes da escola quilombola em questão.

VOCÊ GOSTARIA QUE TAIS ABORDAGENS TIVESSEM SIDO TRABALHADAS EM SUA FORMAÇÃO? JUSTIFIQUE.	
NOME	**RESPOSTAS**
Professora Yá	"Sim, eu gosto de me manter atualizada".
Professora Adeola	"Sim, porque neste momento a atualidade exige que isso aconteça e não tive essa formação".
Professora Ipã	"Sim, para passar informações para os alunos".
Professora Ìfé	Não Respondeu.
Professora kambo	"Sim, para obter mais informações".
Professora Abomalé	Não Respondeu.

Quadro XIII: Aspiração dos conteúdos étnico-raciais na formação docente.

As professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina precisam compreender que são indispensáveis no processo de aprendizagem, nas reorientações de atitudes e comportamentos das crianças, na desconstrução dos discursos racistas e etnocêntricos e também na descolonização do currículo escolar. Para esta última função, Gomes (2012, p.102) sinaliza:

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Ações como as desenvolvidas em nossa pesquisa são importantes porque oportunizam às docentes o contato com referenciais teórico-metodológicos importantes para sua formação, assim como o contato com discussões acerca da relevância da educação para as relações étnico-raciais. Ainda segundo Gomes (2012, p.104):

> (...) é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (...). Esse contexto complexo atinge as escolas, (...) e a formação de professores/as. (...). Atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação entre teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação (GOMES, 2012, pp.102-103).

As professoras pesquisadas ainda não se sentiram desafiadas a lecionarem os conteúdos étnico-raciais; essa constatação provém do quadro XIV que apresenta as respostas das referidas professoras quando perguntadas sobre terem tido alguma formação específica direcionada a tal temática - das 06 respondentes, 05 declararam que "não" e utilizaram como principal justificativa a falta de tempo; tem-se aí uma contradição, na medida em que as mesmas haviam informado anteriormente (quadro X) terem realizado cursos em outras áreas, os quais nesse caso, dispuseram de tempo. Concluímos, portanto, que 05 professoras investigadas apresentam discursos incoerentes com suas próprias práticas, visto que alegaram terem sentido à ausência dos conteúdos étnico-raciais em suas formações iniciais e não objetivaram (até o momento) desfazer essa lacuna por via da formação continuada.

Na contramão, registra-se que 01 única professora fez esse percurso, conforme quadro XIV.

TEVE ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA E/OU CURSO PARA TRABALHAR COM OS CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS? ESPECIFIQUE CASO POSITIVO E JUSTIFIQUE CASO NEGATIVO.	
NOME	**RESPOSTAS**
Professora Yá	"Não. Por falta de tempo, trabalho 40 horas por semana".
Professora Adeola	"Não. Pois não tinha um interesse mais aprofundado nestes conteúdos".
Professora Ipã	"Não. Tenho 40 horas de trabalho, acabo ficando sem tempo".
Professora Ìfé	"Não. Que eu lembre nunca foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) nenhum curso do tipo, tão pouco procurei pessoalmente fazer por conta própria".

Professora Kambo	“Não. Falta de oportunidade”.
Professora Abomalé	“Sim. Participei do curso de Cultura Afro-Brasileira no ODEERE, no qual tive uma boa formação com conhecimentos”.

Quadro XIV: Formação específica direcionada aos conteúdos étnico-raciais.

Segundo Gomes (2005, p. 147):

> Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país?

Gomes (2005, p.154) levanta questões importantes acerca do trabalho com a educação das relações étnico-raciais no cotidiano das salas de aula. Segundo a autora, “Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa?”. Direcionando os questionamentos pontuados por Gomes (2005) às professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina, tem-se como resposta: não, as professoras em questão não podem se recusar a tarefa de integrar os conteúdos étnico-raciais à sua prática pedagógica, sobretudo, porque compõem o quadro docente de uma escola quilombola, e, em consonância, seus alunos precisam ser apresentados a história e cultura afro-brasileira e africana; assim sendo, o resgate histórico da participação e contribuição dos negros na formação brasileira deve subsidiar todo o processo educativo dessas crianças. Nesse contexto, a formação docente torna-se prioritária.

Embora a maioria das professoras (05 do total de 06) tenham declarado que não possuem uma formação específica acerca das questões étnico-raciais, ainda assim, foi inquirido às mesmas se suas práticas pedagógicas em algum momento se fundamentam em tais conteúdos. Vejamos as respostas:

SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESTÁ FUNDAMENTADA NOS CONHECIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS? SIM OU NÃO? COMENTE.	
NOME	**RESPOSTAS**
Professora Yá	“Não”.

Professora Adeola	“Não”.
Professora Ipã	“Não. A escola não oferece”.
Professora Ìfé	“Não posso dizer que minha prática está fundamentada nos conhecimentos étnico-raciais. Trabalho questões em relação ao preconceito. No entanto, nunca foi trabalhado questões que aprofundassem tais temas”.
Professora Kambo	“Não. Até o momento, a escola não faz esse trabalho com esses conhecimentos”.
Professora Abomalé	Não Respondeu.

Quadro XV: Prática pedagógica fundamentada em conhecimentos étnico-raciais.

Observa-se no quadro XV que 02 professoras informaram abertamente que não trabalham os conteúdos étnico-raciais em suas aulas; outras 02 professoras também responderam que não, entretanto, utilizaram como justificativa o fato da escola não ter essa preocupação, 01 informou que trabalha questões relacionadas valores/preconceitos, mas que não faz um trabalho específico, e a última professora, a única que havia informado anteriormente que tinha realizado uma formação direcionada a tais questões preferiu não responder. O silenciamento desta última professora dá margem para fazer duas possíveis interpretações: a primeira seria certo constrangimento de declarar que apesar de ter subsídios teóricos para iniciar o trabalho, ainda não o faz; e a segunda hipótese e/ou interpretação seria o fato de a professora não ter iniciado o trabalho para não entrar em conflito com a escola, que possui uma base religiosa católica e que, portanto, não se dispõe a efetuar essa discussão em seu currículo. Sobre essa articulação entre os conteúdos de natureza racial e prática docente, Cardoso e Rodrigues (2015, p.5) ressaltam:

> As dificuldades de articular os princípios e os conteúdos das relações étnico-raciais com as disciplinas escolares e as especificidades de aprendizagem exigidas para as diferentes etapas da educação, são obstáculos de natureza teórico-prático que refletem os problemas estruturais e as lacunas da formação inicial no curso de professores.
>
> Para alguns docentes, trabalhar a capoeira, por exemplo, torna-se uma atividade folclórica, pontual e relativa, correspondente apenas ao campo da dança, desconsiderando as possibilidades formativas que esta manifestação cultural pode oferecer para que as crianças possam iniciar-se na cultura letrada, desenvolvendo a linguagem, o reconhecimento sobre o próprio corpo e a construção do esquema corporal - noções de alto e baixo, grande e pequeno - e também, desenvolvam princípios de lealdade, respeito aos mais

> velhos, saber ouvir, observar e aprender a estabelecer relações saudáveis com seus pares.

A última pergunta do questionário solicitava das professoras que apontassem as dificuldades para a concretização de uma educação étnico-racial. As respostas, conforme registro no quadro XVI, perpassaram, sobretudo, em torno dos documentos que norteiam/orientam a prática docente, e também em torno de suas formações, uma vez que as professoras não se sentem habilitadas para conduzirem tal trabalho.

PARA VOCÊ ENQUANTO PROFESSORA, QUAIS AS DIFICULDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL?	
NOME	**RESPOSTAS**
Professora Yá	"PPP que não contempla os conteúdos e a falta de um curso preparatório".
Professora Adeola	"PPP desatualizado, falta de domínio dos conteúdos. É necessário que o PPP esteja adequado a esta realidade".
Professora Ipã	"Falta material, fazer um bom curso na área para conhecer os conteúdos".
Professora Ìfé	"Falta tudo".
Professora Kambo	"Falta material didático, conhecimento acerca dos conteúdos, um curso de formação e etc.".
Professora Abomalé	"A escola precisa se apropriar dessa abordagem".

Quadro XVI: Dificuldades para a concretização de uma educação étnico-racial.

Ressaltamos que esta pesquisa não tem por aspiração:

> (...) reforçar uma idéia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes - como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a carreira (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.15).

No entanto, refletir a formação docente das professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina, sobretudo, direcionada ao âmbito da educação para as relações étnico-raciais, configurou-se como proposta de pesquisa. Nesse sentido, a pretensão não é desprivilegiar e/ou desqualificar as docentes, mas compreender seus percursos formativos, considerando, portanto, os limites e as potencialidades destes.

Enfim, a aplicação/análise do questionário denunciou problemáticas que vão além do processo formativo das professoras, a saber: o silêncio da questão racial na escola - que é quilombola; a constatação de que a cultura escolar é monocultural e eurocêntrica; a carga ideológica e religiosa que reveste o cotidiano da escola; o peso do mito da democracia racial na prática pedagógica; e o mais acentuado problema: a necessidade da formação continuada das professoras, sobretudo, em consonância com as questões étnico-raciais. Destarte, cabe sinalizar que existe uma tímida vontade de aprender. Assim, o capítulo encerra-se com uma importante mensagem:

> Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são (SILVA, 1996, p.175).

No capítulo seguinte, analisamos o trabalho com a formação continuada desenvolvida nos grupos de discussão.

4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM UM GRUPO DE DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Há muito a ser feito para que as vozes, os cantos e a cultura das comunidades quilombolas adentrem as salas de aula.

Carolina dos Santos Bezerra Perez.

Imagem 20: Mural - Escola Municipal Padre Antônio Molina.

4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM UM GRUPO DE DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Este último capítulo tem por objetivo apresentar detalhadamente o processo de constituição, desenvolvimento e avaliação de um Grupo de Discussão (GD) sobre Educação Étnico-Racial realizado com as professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina (Jequié/BA). Para tanto, será exposto todo o guia de condução do grupo, bem como as interpretações acerca das atividades propostas.

O intuito foi o de ouvir as professoras, conhecer o que dizem, o que pensam, o que sentem e como pretendem integrar[50] os conteúdos étnico-raciais às suas práticas pedagógicas, buscando assim, um processo educacional menos opressor e mais justo, democrático, solidário e cidadão.

Contudo, cabe sinalizar que a apresentação/análise do GD levará em consideração alguns elementos trazidos pela educação intercultural. De acordo com Tubino (2016, p.24), a educação intercultural visa "problematizar e desnaturalizar a estigmatização cultural, mediante a visibilidade e o questionamento de suas causas atuais e suas origens históricas". Nesse contexto, faz-se necessário compreender o que o autor denomina de 'estigmatização cultural':

> A estigmatização por razões culturais é um problema intersubjetivo, ou seja, pressupõe padrões hegemônicos de interação social de menosprezo, interiorizados pelas pessoas de forma generalizada. Padrões que se reproduzem e se fortalecem, através da educação formal e dos meios de comunicação. Esses modelos estigmatizadores são padrões de subjugações, pois incitam os membros das elites hegemônicas a se afirmarem menosprezando o "outro". Por outro lado, incitam os membros das culturas subalternas a se moverem entre a vergonha e a resistência reativa. A educação intercultural não tem sentido, se não se propõe a - além de fortalecer a autoestima individual e coletiva dos injustamente menosprezados - desmontar esses padrões perversos da relação social (TUBINO, 2016, p.28).

Portanto, a estigmatização cultural e/ou estigmatização tribal são estigmas de natureza cultural ou étnico-racial, cuja ação fundante está na depreciação que as culturas ditas hegemônicas manifestam perante as culturas entendidas como subalternas. Assim, a educação intercultural segue em sentido oposto, tentando empoderar tanto no âmbito privado como no

[50] O capítulo anterior evidenciou por meio da aplicação de questionários que as professoras pesquisadas não integram os conteúdos étnico-raciais às suas práticas pedagógicas.

âmbito público/coletivo aqueles que foram historicamente inferiorizados, tal como os povos indígenas e afro-descendentes.

Para Candau (2016, p.11), “a educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Parece uma afirmação óbvia, mas não é”:

> O termo diferença (...), é freqüentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, a déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento acadêmico, são oriundos de comunidades de risco, de famílias de condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade”, às “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural.[..] Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores e educadoras temos de enfrentar e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas (CANDAU, 2016, p.84).

Portanto, se a educação na perspectiva intercultural tem como propósito desconstruir os ‘processos pedagógicos’ de base monocultural, isto é, que privilegia a cultura hegemônica em detrimento e invisibilidade de culturas subalternas, então, a educação intercultural dialoga com o multiculturalismo. Compreende-se aqui o multiculturalismo como a “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades, que se infiltram, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA, 2001, p.41).

Então, é necessário refletir acerca do multiculturalismo na dimensão escolar, uma vez que sua configuração em tal contexto é inquestionável. Rodrigues (2013, p.11) adverte que o multiculturalismo “surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a ‘superioridade’ dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais”. Em outras palavras, o multiculturalismo provoca o reconhecimento da diversidade que envolve o público escolar, e mais, que essa diversidade seja acrescida/respeitada por todos os elementos do processo educativo; neste sentido, implica também, no questionamento das relações de poder, historicamente instituídas.

> O multiculturalismo, (...), é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, (...) é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença

> de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2007, p.85).

Em síntese, a finalidade relacional entre o multiculturalismo e a educação intercultural consiste na promoção das comunicações culturais, ou seja, no concreto estabelecimento da articulação entre 'educação e cultura(s)', assim sendo, as questões culturais não podem ser ignoradas pela escola, e conseqüentemente pelos professores, "sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje" (CANDAU, 2008, p.14).

Ainda de acordo com Candau (2008, p.13):

> (...) não há educação que não esteja imersa nos processos culturais dos contextos em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturalizada", isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir da sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento, e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um destes momentos.

A passagem acima possibilita uma reflexão: embora os intercâmbios culturais sejam necessários para o convívio social, não existe 'romantismo' na presença da interculturalidade e/ou multiculturalismo crítico na escola, o que ocorre é o inverso. A diversidade cultural gera inúmeros conflitos, posto que determinadas culturas são renegadas à condição de subculturas, favorecendo assim, a estigmatização cultural/tribal, cabendo ao professor e a escola contemporânea a responsabilidade e intervenção pedagógica de rompê-la. Entretanto, há que se chamar a atenção para o seguinte fato:

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (CANDAU, 2008, p.16).

O desafio está posto: a escola, em anuência com os professores, precisa romper esse caráter homogenizador e monocultural que fundamenta suas práticas. A dinâmica escolar urge reconhecer as diferenças e diversidades como sinônimos democráticos, desse modo, todos

precisam ser convidados e envolvidos na educação escolar "tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos" (CANDAU, 2008, p.21). É evidente que o problema é histórico e que não é de fácil solução, entretanto, a educação intercultural é a vertente que contribuir na concretização desse desafio:

> A interculturalidade em educação requer a construção da diversidade como referência nas práticas pedagógicas, além disso, requer o reconhecimento da relação entre os diversos tipos de conhecimentos e a promoção de relações de solidariedade entre sujeitos e grupos diferentes culturalmente. Entretanto, para tal empreendimento, faz-se necessário o questionamento político das desigualdades sociais, das discriminações, do racismo, o questionamento dos currículos monoculturais, a promoção da afirmação do outro não ocidental como sujeitos políticos e coletivos e a negação das diferenças como fator de desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2016, p.185-186)

Essa breve argumentação introdutória objetivou apresentar as categorias selecionadas (educação intercultural, multiculturalismo) para a análise do GD, a serem aprofundadas no decorrer do capítulo. Para isso, apresentamos detalhadamente cada um dos grupos de discussão, inter-relacionando com as discussões teóricas.

4.1 GD 01: conceitos históricos e contemporâneos de quilombos

Os temas/conteúdos que nortearam a condução do GD estão relacionados à educação étnico-racial. Sendo assim, considerando que as professoras pesquisadas integram o quadro docente de uma escola quilombola, o tópico a ser dirigido no primeiro encontro precisava contemplar essa especificidade, portanto, os pontos de partida foram os 'Conceitos Históricos e Contemporâneos de Quilombos'.

Esse encontro ocorreu em 22 de julho de 2016, no turno matutino, e como não precisou de uma dinâmica de apresentação, uma vez que as professoras que compuseram o grupo são colegas de trabalho, assim como também já conheciam os propósitos da pesquisa e a pesquisadora[51], o encontro foi iniciado com a seguinte mensagem: "Não sou descendente de

[51] A pesquisa - em sua fase exploratória - foi iniciada na Escola Municipal Padre Antônio Molina em Março de 2016, em julho do mesmo ano (após essa etapa inicial) foi assinado pela Diretora e também pela Coordenadora Pedagógica da escola, um documento autorizando formalmente as demais etapas da pesquisa. Com posse deste documento foi realizada uma reunião com as professoras da escola no horário destinado as Atividades Complementares (AC), onde os propósitos da pesquisa foram apresentados, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos foram devidamente assinados. Em momento posterior, ocorreu a aplicação dos questionários.

escravos. Eu descendo de seres humanos que foram escravizados" (MAKOTA VALDINA[52]). A finalidade de induzir a reflexão desta frase estava em trazer a questão do período escravocrata brasileiro e, conseqüentemente, da constituição dos quilombos para o debate.

No entanto, apesar do conteúdo da frase apresentar uma mensagem importante[53] para a compreensão das relações sociais e raciais no Brasil, quando as professoras foram solicitadas a contribuir com suas percepções/reflexões, um silêncio ensurdecedor dominou o ambiente por um largo período de tempo; as professoras se olhavam como se não tivessem elaborado uma reflexão crítica ou como se estivessem com receio de falar algo incoerente. Considerando então, que o cerne do GD é promover espontaneamente um diálogo entre seus membros, e nessa configuração são poucas as interferências do(a) mediador(a), a pergunta foi modificada na perspectiva de atrair as primeiras falas do grupo. Desse modo, inquiriu-se às pesquisadas: 'O que é quilombo?'. Obtivemos como respostas:

> Professora Yá: Antigamente, os escravos fugiam, assim..., das fazenda (sic) das senzala (sic) né? E fugiam pros quilombos, tipo assim, um refúgio, sei lá, um lugar de escravos.
>
> Professora Ipã: Eu concordo com essa resposta da colega..., é assim mesmo que eu pensava, em minha cabeça ta (sic) isso.
>
> Professora Kambo: De certa forma, foi uma comunidade né?
>
> Professora Abomalé: Eu não me lembro, mas assim, a gente sabe que o quilombo realmente era um lugar de refúgio, era um lugar de encontro, de festa..., então, me faz lembrar disso.

Das 06 professoras pesquisadas, 04 emitiram suas opiniões sobre o que seja o quilombo, porém, há equívocos conceituais na compreensão delas, na medida em que as respostas estão ainda muito direcionadas a uma definição histórica colonizada, 'de um lugar de refúgio', isto é, de quilombo como uma realidade do passado, algo que não existe mais e que teria findado junto com a escravidão. Com efeito, verificamos que as pesquisadas desconhecem as reelaborações e/ou ressemantizações do quilombo como um espaço de luta pela liberdade, por direitos civis, pelo território, ou ainda, como uma forma de resistência e/ou sobrevivência das tradições, da ancestralidade, da cultura e das memórias.

---

[52] Valdina Pinto de Oliveira. Ocupa o cargo de Makota (assessora de Mãe de Santo).

[53] Os negros brasileiros descendem de povos que foram escravizados, isto é, não foi uma opção, foi uma violência. Os africanos foram seqüestrados de suas terras, subjugados por brutalidade. A história negra não começa com a escravidão; a escravidão interrompeu a história negra.

Encontra-se aí uma intensa e conflituosa problemática, pois é preciso relembrar que as professoras atuam no Barro Preto, uma comunidade certificada pela Fundação Cultural de Palmares como remanescente de quilombo desde 2007[54] e que não é possível que após quase uma década (2007-2016), as professoras que têm no mínimo 15 anos[55] lecionando na Escola Municipal Padre Antônio Molina, não tenham despertado interesse em compreender questões como: as razões e/ou motivos que levaram a comunidade a receber tal certificação, qual seja o reflexo/impacto deste histórico quilombola para seus alunos, e tampouco, como relacionar este contexto sócio-cultural com a prática pedagógica.

Levando em consideração que a etapa anterior (aplicação dos questionários) à constituição do GD havia sinalizado esse desconhecimento das professoras, e compreendendo que o GD também se configura como um processo formativo, no segundo momento, foram apresentados alguns slides com o percurso do contexto quilombola, passando desde a definição ultramarina (1740), que situou o quilombo como espaço de ilegalidade, marginalidade e criminalidade, até a Constituição Federal (1988), que assegurou a 'posse definitiva' dos territórios quilombolas (trâmite a ser questionado, porque em âmbito geral não aconteceu[56]). A apresentação dos slides foi finalizada com o Decreto nº 4.887 (2003), que reconhece a opressão sofrida pelo povo negro/quilombola, bem como a importância da auto-atribuição; isto é, do reconhecimento de negros como descendentes de quilombolas.

Enfim, a explanação desses slides foi importante não apenas para ampliar os conhecimentos das professoras acerca dos quilombos e das comunidades remanescentes, mas, sobretudo, para os desdobramentos do GD, visto que os temas/conteúdos estão interligados, desse modo, para compreender as abordagens subseqüentes seria necessário esse prévio entendimento.

O terceiro momento foi fundamentado na distinção entre as comunidades remanescentes de quilombo em demarcação urbana e em demarcação rural. Para tanto, foram exibidos dois pequenos vídeos[57] contrastando as duas realidades quilombolas, ao tempo em que também as aproximavam através de determinadas características em comum, tais como a

---

[54] A cerificação da comunidade do Barro Preto como remanescente de quilombo consta nos anexos.

[55] Como demonstrado no capítulo anterior.

[56] Muitas comunidades remanescentes de quilombo ainda não possuem títulos de posse das terras, e por várias razões, como por exemplo: os conflitos e/ou disputas territoriais - onde a elite rural reivindica judicialmente a propriedade das terras; a lentidão e a burocracia de órgãos federais e estaduais responsáveis pela expedição das titulações (OLIVEIRA & D'ABADIA, 2015, p.258).

[57] Vídeos: 1) Valença, Quilombo São José da Serra, Rio de Janeiro; 2) Conheça o Quilombo Urbano Pedra do Sal, no Rio de Janeiro. Os links dos vídeos estão disponíveis no Guia do Grupo de Discussão disposto nos apêndices.

ancestralidade negra e o auto-reconhecimento. A compreensão dessas distinções/semelhanças se faz necessária ao GD por duas razões básicas: 1) porque ainda rege no imaginário popular muito estranhamento em relação ao quilombo urbano, uma vez que a história colonizada situou o quilombo como um 'isolamento geográfico de abrigo para escravos fugidos', ou seja, a história 'dita oficial' não reconhece os incontáveis pequenos quilombos que se afixaram nos arredores das vilas, centros urbanos e fazendas; e 2) porque é preciso oportunizar as professoras pesquisadas o entendimento de que o Barro Preto, localidade em que trabalham, mesmo estando em perímetro urbano e tendo uma configuração intercultural (interação entre culturas) é uma comunidade quilombola.

De acordo com Oliveira e D'Abadia (2015, p.258), as diferenças contemporâneas entre os territórios quilombolas urbanos e rurais estão nas problemáticas que os circundam, tendo em conta que as comunidades rurais enfrentam uma dificuldade que gira em torno dos procedimentos de titulações de suas terras; enquanto as comunidades urbanas tentam demarcar suas identidades quilombolas em meio a um contexto urbano multicultural, fragmentado e em eterna dinâmica. Nesse sentido, os autores completam:

> Os remanescentes de quilombos de ambientes rurais vivenciam dificuldades relacionadas à manutenção de seu território, haja vista que grande parte dessas comunidades já teve perda brusca de hectares via procedimentos ilegais (grilagem de terras), avanço de obras urbanas sem respeito às suas áreas territoriais e prática de racismo ambiental.

Com relação aos quilombos urbanos, Oliveira e D'Abadia (2015, p.269) pontuam que:

> Os assim chamados "quilombos urbanos" contemporâneos se configuram como grupos sociais de resistência a um sistema de exclusão, comunidade de ascendência marcadamente negra - mas não exclusivamente - no geral empobrecidas, com ethos e costumes diferenciados dos grupos que lhes circundam. Um confinamento espacial é proporcionado pela marginalização por parte das políticas públicas. A ausência de políticas específicas para um contingente dotado dessa peculiaridade histórica e a precariedade das políticas universalistas conformou os "quilombos urbanos" como espaços socialmente distantes (p.269).

Em síntese, os quilombos urbanos são representados pela comunicação, isto é, pelo encontro/confronto intercultural que estabelecem com outros grupos étnicos, ao tempo em que esse intercâmbio fortalece a própria comunhão enquanto grupo; aqui é importante citar Weber (1991) e o seu conceito de 'comunhão étnica'. Na perspectiva weberiana, a pertença e/ou crença que é sentida subjetivamente como característica comum entre os membros de um grupo é a constituição de uma união comunitária e/ou étnica. Sendo assim, a contextualização

acerca dos quilombos urbanos foi realizada no GD com fins de que as professoras pudessem reconhecer o Barro Preto como uma de suas representações.

No quarto e último momento desse encontro foi entregue às professoras a letra de uma cantiga, sendo disponibilizado um tempo de dez minutos para reflexão desta em uma perspectiva que contemplasse a temática do encontro que perpassou em torno dos conceitos históricos e contemporâneos de quilombos. Abaixo a letra da cantiga:

Escravos de Jó,
Jogavam caxangá.
Tira, põe, deixa ficar...
Guerreiros com guerreiros fazem
Zigue-zigue-zá

Essa cantiga tão popular e que certamente fez parte da infância de inúmeras gerações de crianças brasileiras, pode ser problematizada através de uma reflexão crítica e ao mesmo tempo lúdica sobre a cultura afro-brasileira e, conseqüentemente, a trajetória histórica do país. Há na cantiga vários elementos a serem problematizados, a saber:

- Quem eram esses tais escravos de Jó?
- E mais, quem foi Jó?
- O que era caxangá e porque jogá-la?
- Tirar e colocar o quê?
- Quem eram esses guerreiros e porque faziam zigue-zigue-zá?

Ou seja, apesar de ser vista apenas como uma brincadeira e/ou uma cantiga de roda, há muito que ser articulado na perspectiva da escravidão negra, da formação dos quilombos, da resistência, da cultura afro-brasileira e de como a cantiga pode ser pedagogicamente utilizada. Desse modo, após os dez minutos disponibilizados para a reflexão, as professoras compartilharam seus entendimentos:

> Professora Ífé: Eu lembro vagamente de ter ouvido falar alguma coisa sobre a letra dessa música, mas assim, lendo sua letra, eu tenho a impressão que se trata de uma dança, de um jogo, de uma brincadeira, não sei..., de algo que divertisse os escravos, fala de guerreiros né?
>
> Professora Yá: Na minha mente, vem assim..., brincadeiras, jogos, ou seja, tradição passada de pai para filho, a sua cultura, o que eles (escravos) têm assim, uma herança..., pensei nisso.

> Professora Abomalé: Eu acho que seja o momento representado de trabalho, é o momento de trabalho, só que como os negros eram e são, muito criativos, então assim, esse momento de trabalho mesmo, de labuta, aí se envolviam, e quando acabavam, ficava essa coisa criativa e aí começaram a criar essa cantiga né? Então, eu penso que pode ser uma representação africana.
>
> Professora Ipã: Eu acho também que pode ser a dança da capoeira, aqui ô, quando fala "guerreiros com guerreiros" é alguma dança né? Eles (escravos) dançando..., alguma coisa assim, uma ginga "zig, zig, zag".
>
> Professora Kambo: Eu acho, eu penso né que eram nos momentos que eles (escravos) tinham muitas horas pra trabalhar, então, nos momentos em que eles tinham pra relaxar, de lazer..., aí eles criaram essa música, até pra passar o tempo, e eles descansarem um pouco, dançando e cantando, eu acho assim.
>
> Professora Adeola: Eu conheço como uma brincadeira, mas assim, pensando nos escravos, nos quilombos, quando as lavadeiras no momento em que tavam (sic) lavando as roupas nos rios, elas cantavam né? Eu acredito que seja algum momento de trabalho mesmo, que elas cantavam em algum momento de trabalho.

As breves articulações entre a cantiga 'escravos de Jó' e o eixo norteador desse primeiro encontro do GD, evidenciam alguns elementos que não foram pontuados nas primeiras falas das professoras, como por exemplo, a tradição e a cultura. A cultura é o ponto central para a compreensão do diálogo entre a interculturalidade e o multiculturalismo (elementos tão presentes nas questões étnico-raciais), visto que esse contexto relacional:

> (...) concebe as culturas em um contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; (...) constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas (...) (CANDAU, 2016, p.346).

Na passagem acima, Candau (2016) faz um chamamento para a reflexão da cultura em uma perspectiva inter/multicultural, isto é, a cultura no sentido dinâmico, interativo e não como uma ferramenta fixa e/ou engessada de padronização das pessoas. Mas, cabe sinalizar que não é propósito da autora negar que cada cultura tenha suas raízes, mas reconhecer que estas são históricas e em constante movimento.

Outra importante advertência realizada por Candau (2016) reside no fato de que as relações culturais não são harmônicas, românticas, e tampouco, idílicas; é o inverso, os encontros/confrontos culturais estão permeados por relações de poder, e conseqüentemente, por hierarquizações culturais "marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos" (CANDAU, 2008, p.23). Em outras palavras, os intercâmbios culturais promovem a

hegemonia de alguns grupos sobre outros. Para a construção de uma democracia intercultural viável parte-se da afirmação de que:

> A interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2016, p.82).

Enfim, as professoras pesquisadas precisam "promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais" (CANDAU, 2008, p.23).

4.2 GD 02: Barro Preto e seu contexto quilombola

Assim como o primeiro encontro do GD, esse segundo também foi realizado no dia 22 de julho de 2016, com a diferença que foi em turno posterior; ou seja, no período vespertino[58]; registra-se ainda, que este teve como ponto de referência o 'Barro Preto e seus procedimentos de certificação como comunidade quilombola'. Destaca-se que o desenvolvimento do grupo foi planejado de forma linear - em seqüência didática - o que justifica a ocorrência do tópico 'quilombo' como discussão inicial; haja vista que para a compreensão do Barro Preto como uma comunidade quilombola divergente dos moldes do período colonial, esse trabalho antecedente se fazia de fundamental importância.

Nesse sentido, a provocação que culminou o debate desse segundo encontro foi: "Por que o Barro Preto foi certificado como uma comunidade remanescente de quilombo?" Assim como no encontro anterior, mas uma vez o silêncio das professoras ecoou por alguns minutos, até que este fora interrompido:

> Professora Abomalé: E a partir de quando passou a ser assim? Desde quando aqui começou a ser chamado de quilombo?

O questionamento da Professora Abomalé não revela apenas o seu desconhecimento em relação ao Barro Preto, como também das demais professoras que não tiveram a mesma iniciativa; contudo, a problemática é ainda mais tensa, pois se o quadro docente não interage

[58] As razões que motivaram o desenvolvimento dos encontros do GD em apenas 03 dias integrais, isto é, durante os períodos matutinos e vespertinos, foram devidamente justificadas no capítulo metodológico. Em síntese, o desenvolvimento deste dependia em primeira instância da demanda escolar e da disponibilidade de tempo das professoras.

com o contexto sócio-cultural que a circunda, conseqüentemente, a escola - em âmbito geral - também não interage.

Com fins elucidativos, foi explanado um slide contextualizando os primeiros achados desta pesquisa. Em linhas gerais, foi apresentado todo o processo de certificação/titulação da comunidade[59], intercalando esta apresentação com o que havia sido discutido no encontro anterior, acerca dos quilombos contemporâneos e de sua configuração multicultural, uma vez que o grupo étnico quilombola encontra-se em constante dinâmica/contato com outros grupos étnicos, com culturas outras. Em seguida, a Professora Abomalé novamente indagou:

> Professora Abomalé: Acho que entendi, não é que vocês (a universidade) querem impor, é que é realmente pela história, né?

O agravo do desconhecimento é tão evidente que levou esta professora à compreensão de que o Barro Preto e, consequentemente, a Escola Municipal Padre Antônio Molina são quilombolas por uma imposição da universidade e/ou do meio acadêmico, já que muitos membros da equipe multidisciplinar que compuseram os estudos investigativos para iniciar o processo de certificação da comunidade são professores/pesquisadores da UESB. Outra questão que pode estar oculta através desta fala/reflexão é a resistência em aceitar a especificidade da escola, e assim ter de abandonar a zona de conforto e trabalhar com as questões étnico-raciais.

Na continuidade desse encontro, foi apresentado um segundo slide às professoras, esse tinha um caráter ilustrativo, ou seja, foi elaborado com muitas fotos dos pontos centrais do Barro Preto. O propósito consistiu em identificar através do discurso das professoras se as mesmas conheciam a comunidade, as ruas e as pessoas, visto nenhuma das professoras pesquisadas é da comunidade. E uma segunda intenção estava em ilustrar a versão que foi adotada pela FCP como sendo a oficial, isto é, da vinda de 600 homens negros para trabalhar na construção da estrada de ferro, fixando moradia na localidade, especificamente na rua da linha, onde passaria o trem, e é nesta rua que ainda hoje a memória e a história se preservam, pois parte do barracamento (moradia desses homens) existe até hoje. Durante essa apresentação, 02 professoras se manifestaram:

> Professora Abomalé: Sobre o barracamento, eu ouvi falar..., mas assim, eu nunca tinha visto, aí outro dia eu vim em um supermercado aqui no Barro Preto e conheci o barracamento, são umas casinhas.

[59] Verificar capítulo metodológico.

> Professora Yá: O que eu sei, é que muitas das nossas crianças são do barracamento. O barracamento fica onde tinha a ponte, sei lá o nome..., a estrada, ferrovia.

Embora, até aqui - segundo encontro - sejam poucas as falas das professoras, observa-se que o GD tem sido utilizado pelas mesmas como um espaço de aprendizado e/ou um processo de suas formações continuadas, pois somente nesse momento, após anos lecionando na Escola Municipal Padre Antônio Molina, que as pesquisadas vieram a ter contato com o histórico da comunidade e sua ancestralidade negra. Mesmo tardiamente, esse é um ponto positivo a ser destacado. Ainda na seqüência desse momento, uma professora trouxe o seguinte relato pessoal:

> Professora Kambo: Olha, a minha filha casou com um rapaz aqui do Barro Preto, negro sabe? **Uma pessoa ótima, uma pessoa boa, mas é negro**..., e existe preconceito. Outro dia ela tava (sic) lá em casa, aí eu falei: "filha, tu vai embora? Vai..., vai logo pro teu Barro Preto", e ela respondeu: "- Eu não moro no Barro Preto, moro na (rua) Nazaré". Quer dizer..., até ela mesma que casou com um rapaz daqui tem preconceito.

Essa fala expõe duas problemáticas: 1) a discriminação racial manifestada pela professora, quando relata que apesar do seu genro ser negro, é uma boa pessoa, levando ao entendimento de que a bondade é uma característica inerente às pessoas brancas, e nesse caso, seu genro seria uma exceção; e 2) a estigmatização cultural manifestada por sua filha que mesmo morando no Barro Preto e tendo se casado com um homem da comunidade, se refere a esta com certo distanciamento; em outras palavras, mora na comunidade, mas não deseja fazer parte da população desta. Acerca do estigma cultural, é preciso retomar Tubino (2016, p.23-24) quando pontua que:

> Um estigma é um atributo que colocamos e projetamos, de maneira inconsciente, em uma pessoa, por seu pertencimento a um grupo social, categorizando como socialmente menosprezado. Isso gera "projeções" desumanizantes e desqualificadoras, que anulam simbolicamente a pessoa. Nojo, rejeição, medo são algumas reações involuntárias que os estigmas produzem. Dessa forma, "um indivíduo, que poderia ser facilmente aceito em uma relação social comum, adquire uma característica que pode impor-se à força à nossa atenção, anulando o chamado que nos fazem seus outros atributos". Pode ser um traço fenotípico, uma maneira de falar, um costume. Por isso, "é provável que, ao ficarmos frente a um estranho, as primeiras aparências nos permitam prever em que categoria ele se encaixa e quais são seus atributos, ou seja, sua identidade social", que se parece mais com o estereótipo estabelecido do que com sua real identidade.

Ademais:

> As pessoas são diferentes em função de suas identidades culturais, que são situacionais, pois a “identidade de um determinado grupo só emerge em situações de contato e interação com outros grupos, nunca como uma característica própria do grupo”. Em outras palavras, a consciência de pertencimento a um “nós” pressupõe a consciência compartilhada dos outros como “eles” (TUBINO, 2016, p.28-29).

Sem ter a pretensão de generalizar, mas em articulação às práticas pedagógicas, qual será a qualidade educacional que professoras que manifestam preconceitos de natureza racial e cultural podem oferecer a alunos oriundos de comunidades quilombolas? Novamente, é preciso ressaltar a emergência de uma formação continuada específica as questões étnico-raciais para as professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina. Neste sentido, a abordagem intercultural/multicultural poderia contribuir neste processo formativo, pois visa “desconstruir esse padrão de relação perversa, enraizada no imaginário social” (TUBINO, 2016, p.24) de que existem grupos culturalmente superiores e inferiores.

Assim como aponta Candau (2008, p. 17):

> A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural (...) nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. À problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

O reconhecimento da diversidade racial e cultural torna-se indispensável à formação das professoras pesquisadas, sobretudo, quando a Escola Municipal Padre Antônio Molina passar pelo processo de reestruturação pedagógica, acrescentando tais demandas ao currículo. Inclusive, três documentos instituem o trabalho com essas temáticas, sendo que na esfera das questões étnico-raciais citam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e também para a Educação Escolar Quilombola; enquanto no que corresponde à diversidade cultural, cita-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que registra:

> É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.
>
> Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia racial" (BRASIL, 1997, p.22).

Portanto, a transformação da escola dependerá do reconhecimento de que o Barro Preto é uma comunidade quilombola de configuração multi/intercultural, ou seja, que apresenta múltiplas culturas, as quais são representadas em sala de aula pelos alunos; neste caminho, uma formação continuada com abordagem inter/multicultural, ajudaria na sensibilização das mesmas para o trabalho com as diferenças culturais e raciais.

4.3 GD 03: educação quilombola x educação escolar quilombola

O terceiro encontro do GD foi realizado em 05 de agosto de 2016, no turno matutino e teve como ponto norteador a 'Educação Quilombola x Educação Escolar Quilombola'. Em outras palavras, a finalidade desse encontro estava na discussão e compreensão da educação que ocorre na comunidade com os mais velhos e/ou sábios, com os rituais, com as festas, com as tradições e a cultura; bem como, da educação que é a realizada na escola, mas que simultaneamente deve integrar a que decorre na comunidade.

Assim, no primeiro momento foi explanado um slide com os principais artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), como estratégia para iniciar o debate. Os artigos utilizados foram:

> **Art. 9º. A Educação Escolar Quilombola compreende:**
> I - escolas quilombolas;
> II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;
> **Parágrafo Único: Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola** (pp.06-07).
>
> **Art. 10. A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas**, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:
> I - séries anuais;
> II - períodos semestrais;
> III - ciclos;
> IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;

> V - grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (p.07).
>
> **Art. 11. O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso, reduzir o número de horas letivas previsto na LDB** (p.07).
>
> **Art. 12. Os sistemas de ensino por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, (...), com os seguintes objetivos:**
> I - garantir a alimentação escolar, na forma da lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
> II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico, cultural, tradicional das comunidades quilombolas. (...) (p.07).
>
> **Art. 32. O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas (**p.12).
>
> **Art. 35. Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, (...) deverá:**
> I - garantir ao educando o direito de conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
> II - Implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 (p.13).

Os artigos elencados anunciam que a educação escolar quilombola obrigatoriamente deve ser fundamentada na história, cultura e demais peculiaridades da comunidade quilombola onde a escola esteja imersa; logo, trata-se de uma educação diferenciada, sobretudo, quando comparada à educação escolar não quilombola. Com efeito, a ‘pedagogia quilombola’ visa difundir conhecimentos, valores e demais pressupostos metodológicos da própria comunidade (festejos, rituais, tradições, hábitos alimentares, e etc.) a fim de garantir e resguardar sua sobrevivência e continuidade histórica e cultural.

Porém, após toda a apresentação dos slides, esmiuçando o funcionamento da educação escolar quilombola, algumas dúvidas persistiam:

> Professora Yá: O que eu não entendo, é porque somente agora (2016), foi despertado pra essa escola ser de quilombo? Porque o Milton Santos (outra

> escola também situada na comunidade) já é considerado quilombola, mas porque a Escola Padre Molina só agora foi despertado (sic) como quilombola?
>
> Professora Ipã: É um descaso com a nossa escola, só agora tô (sic) sabendo que nossa escola é quilombola.
>
> Professora Abomalé: Escola quilombola é pra fazer trabalho de conscientização?
>
> Professora Kambo: Então, uma escola quilombola não trabalha os conteúdos que são trabalhados em outras escolas, trabalha só com as questões dos negros?

As Professoras Yá e Ipã argumentam que não tinham conhecimento de que a Escola Municipal Padre Antônio Molina é uma escola quilombola e que só vieram ter acesso a essa informação através do desenvolvimento desta pesquisa, todavia, está posta aí alguma contradição, pois a escola recebe um benefício (no âmbito da merenda escolar) específico a escolas quilombolas; desse modo, há duas situações hipotéticas: 1) não há uma interação entre o corpo docente e o corpo gestor, na medida em que a direção e coordenação têm ciência do benefício quilombola que recebem; 2) existe uma resistência por parte das professoras em aceitar que a escola é quilombola e que neste sentido, precisa cumprir tais diretrizes.

Outro destaque reside nos depoimentos das Professoras Abomalé e Kambo, ao acreditarem que uma escola quilombola realiza apenas um trabalho de conscientização acerca das questões negras, e que, portanto, não trabalharia os conteúdos comuns a toda a educação básica. Verificamos nessas falas o estabelecimento de uma margem e/ou fronteira simbólica entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, o que implica afirmar que as professoras não conjecturam uma complementação/interação entre ambos os conhecimentos. Tubino (2016, p.32) alerta:

> (...) a incorporação de saberes tradicionais não deve limitar-se simplesmente a recuperar estes conhecimentos, para que sejam aprendidos pelos estudantes, de maneira paralela aos conhecimentos próprios da historiografia, da filosofia e das ciências modernas. É preciso elaborar os conteúdos curriculares, a partir de investigações que mostrem as possíveis sinergias que existem entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos. Apropriar-se dos saberes tradicionais e científicos requer envolver-se nas formas de vida em que esses saberes são elaborados.
>
> O diálogo de saberes pressupõe não apenas que há distintas maneiras de compreender e organizar a realidade, mas que os indivíduos e povos de

> diversas culturas compartilham o mesmo esforço análogo de compreender o mundo e de se compreenderem assim mesmo no mundo.

Logo, a educação escolar quilombola não deve se render a prática de 'universalização de conhecimentos', até porque em sua concretização, não se dissocia da educação quilombola, isto é, da educação realizada no interior do grupo cultural no qual a criança pertence e se desenvolve. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram elaboradas visando organizar esta integração curricular:

> Professora Ìfé: Esse documento deixa entendido que o currículo tem que contemplar as necessidades da comunidade, os conhecimentos e trabalhar essas questões (étnico-raciais). Outra coisa, eu tenho 15 anos nessa escola, e nunca percebi uma preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação em solicitar ou até mesmo oferecer uma formação pra gente neste sentido.

A docente acima denuncia que a Gestão Municipal de Educação - Jequié/BA, nestes 09 anos (contados a partir da certificação do Barro Preto como comunidade quilombola), não manifestou preocupação com a execução dessas diretrizes em nível municipal, tampouco, com a formação docente nesse sentido, o que inevitavelmente dificulta a sua concretização. É de conhecimento público que antes de se iniciar o calendário letivo, a Secretaria da Educação realiza uma jornada pedagógica com todas as escolas da rede municipal, a fim de elaborar o planejamento anual e, ainda assim, a educação escolar quilombola não recebe visibilidade. Abaixo, um relato da Professora Adeola quanto à educação escolar quilombola:

> Professora Adeola: Eu tava vendo no *facebook* uma pessoa elogiando o Milton Santos (outra escola situada na comunidade), até uma pessoa que eu acho que é do governo, e assim..., eu gosto sempre de ler os comentários, e dentro dos comentários tinha outro homem fazendo crítica, dizendo que **enquanto as melhores escolas de Jequié estavam ensinando física, química, preparando os estudantes para o vestibular, a escola quilombola estava se preocupando em ensinar capoeira...,** e também citou uma comida que não me recordo, mas que é de origem africana. Aí eu pensei: às vezes as pessoas são tão ignorantes em relação a determinadas coisas e fica se fazendo (sic) comentários que não tem nada a ver..., que acha que por ser uma escola quilombola, só vai estar ensinando aquilo relacionado, e assim, eu acredito que até dentro da comunidade aqui tem preconceito e a resistência, porque assim..., quando fala da cultura negra, até por conta da questão religiosa se pensa logo que é do candomblé, então como todo meio tem evangélicos, acabam achando que vai ensinar macumba pras crianças..., como já tivemos até prova aqui mesmo. Uma vez a coordenadora trouxe uma pessoa, uma dança cultural africana e a mãe de um aluno meu que é evangélica disse assim: "- ah! É por isso que a criança ficou

> desse jeito, traz um negócio desse pra apresentar"; mas eu senti que ela falou muito (no sentido) religioso, tipo assim, "essa coisa de macumba", e por isso que a criança ficou desse jeito. O que eu to (sic) querendo dizer é que até dentro da comunidade, tem essa coisa de resistência, de preconceito. (Grifos nossos)

Essa fala reproduz muitos preconceitos, contudo, é preciso se ater àquele que está diretamente relacionado aos conteúdos ensinados pela escola quilombola; no trecho "enquanto as melhores escolas de Jequié estavam ensinando física, química, preparando os estudantes para o vestibular, a escola quilombola estava se preocupando em ensinar capoeira", é possível constatar a valorização por uma prática escolar monocultural, isto é, eurocêntrica, branca, ocidental e colonizadora.

> No âmbito da educação, especialmente na educação formal, na escola, a colonização atual opera através da implementação de políticas neoliberais, orientadas pelos princípios do mercado e da competição, que reduz a educação a questões operacionais, com ênfases nas avaliações de larga escala no nível nacional e internacional, com uma lógica produtivista e limitada, que promove a formação de sujeitos empreendedores e consumidores, treinados para responder a exames uniformizados que afirmam uma cultura de *rankings* e premiações, assim como a continuação de currículos monoculturais, que privilegiam e entendem como o único conhecimento existente e válido o construído a partir do enfoque ocidental (Euro - Estados Unidos - cêntrico). Levando, segundo Candau (2015, p.22), ao desenvolvimento de um pensamento pedagógico que podemos classificar como débil e "light", mas com um forte impacto colonizador e dominador. (SACAVINO, 2016, p.189-190)

É preciso contestar com força a educação monocultural, as verdades intocáveis, os livros didáticos, as armadilhas ideológicas, enfim, as concepções de culturas hegemônicas. Os processos educativos, sobretudo, em realidades escolares quilombolas, não podem acontecer sem o devido reconhecimento da diversidade cultural, e é por essa razão (descolonizadora) que a educação intercultural se faz tão necessária:

> Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (SACAVINO, 2016, p.191).

O que as professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina precisam compreender é que a escola quilombola se contrapõe à escola colonizadora tradicional, sobretudo, quando incorpora a educação comunitária à educação escolar.

O segundo momento se configurou com a culminância das discussões procedentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, via de regra, foi exibido um documentário[60] que retrata as demandas e dificuldades para a concretização da escolarização em contextos quilombolas, elucidando as possíveis dúvidas e embasando as professoras para o momento seguinte.

Para finalizar o encontro, o GD foi dividido em 03 subgrupos cujo objetivo estava na resolução da seguinte situação problema:

- Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, escola quilombola é aquela que atende alunos/as oriundos das comunidades remanescentes de quilombo; ou seja, é a escola que está situada dentro ou nos entornos de tais comunidades. Entretanto, muitas escolas consideradas quilombolas NÃO possuem estrutura e recursos pedagógicos para efetivar essa modalidade de educação. Considerando que vocês são professoras de uma destas escolas, e que a gestão escolar solicita suas sugestões sobre o que fazer a curto, médio ou longo prazo (escolha a opção) para tentar solucionar/atenuar o problema, pergunta-se: quais seriam as suas sugestões?

Após três minutos para reflexão, os subgrupos apresentaram suas respostas para a situação problema, no entanto, percebemos que mesmo sendo uma ocorrência fictícia, as professoras creditaram o contexto às suas realidades, e responderam:

> Professoras Kambo e Abomalé: Essa questão tem que vim da secretaria municipal de educação, então, isso aí, vai depender muito da coordenadora da escola, abraçar, e assim..., pra gente poder fazer um trabalho, porque do jeito que vai, nunca agente vai ter um trabalho, nunca vai formalizar, vai ficar esperando, esperando (sic), então é isso, depende muito da coordenação e direção.
>
> Professoras Ìfé e Yá: Nós achamos que o primeiro passo já foi dado, que é esse grupo (GD), porque aqui na escola só uma (professora) já tomou curso, mas nós nunca tomamos, só coisa que lemos por aí, mas tudo muito superficial. Agora, o grupo foi importante porque nos apresentou a educação quilombola, essa questão de étnico-racial e aí é questão mesmo de

[60] Documentário: Sala de Notícias Quilombos e Quilombolas. O link do documentário está disponível no Guia do Grupo de Discussão disposto nos apêndices.

> implementar. A gestão da escola já tá (sic) ciente de que tem que trabalhar isso aí, que é obrigação, então, achamos que o primeiro passo já tá (sic) sendo dado, porque não depende só da gente, né? Existe uma direção, uma coordenação, existe um currículo maior, apesar que aqui nem tem.
>
> Professoras Adeola e Ipã: Achamos que tem que partir da parte gestora porque não depende só das professoras e não tem nada melhor do que pesquisar, entender..., é preciso correr atrás e envolver a comunidade nisso. Elaborar um projeto para ir trabalhando desde o início do ano.

Observamos uma unanimidade nos subgrupos em atribuir a concretização da educação escolar quilombola à Secretaria Municipal de Educação em consonância com a gestão escolar, o que procede, considerando as hierarquias de cargos e autoridades; entretanto, as professoras isentaram suas responsabilidades nesse processo, e somente um subgrupo apresentou as sugestões no sentido de 'envolver a comunidade e elaborar um projeto para ser trabalhado desde o início do ano', contudo, foram sugestões superficiais e que deixaram lacunas acerca de sua implementação. Em resumo, um quesito importante não foi citado: a formação docente.

4.4 GD 04: resistência negra

O quarto encontro do GD foi de curta duração e ocorreu em 05 de agosto de 2016, no período vespertino. O tema/conteúdo trabalhado foi a 'Resistência Negra'. Foram realizadas duas atividades: 1) leitura e discussão de texto acerca da resistência negra na história e 2) explanação de slides com citação de exemplos de resistência negra contemporânea.

O texto trabalhado no primeiro momento intitula-se: 'A resistência dos Escravos[61]', de Rainer Sousa, um professor de história. Trata-se de um texto pequeno e ao mesmo tempo didático, que apresenta um corolário de resistência negra no âmbito do espaço colonial. O autor destacou como resistência histórica: as fugas; as sabotagens para prejudicar a produção da fazenda; o preparo de ervas com propriedades abortivas - no caso das escravas grávidas; as emboscadas para assassinar os feitores e senhores de engenho; os atentados contra a própria vida - quando não suportando mais o signo de abuso e sofrimento; a associação de orixás com os santos católicos - uma resistência cultural; e a mais formidável forma de resistência histórica: os quilombos, uma organização sociopolítica própria e peculiar. Sobre a resistência histórica, Oliveira (2016, p.177) registra:

---

[61] Texto retirado do site do Brasil Escola, disponível em: http://brasilescola.uol.com.br/historiab/a-resistencia-dos-escravos.htm.

> Ela assumiu desde as guerras regulares ou de guerrilha, nos infinitos quilombos, na rebeldia frente ao embarque nos navios tumbeiros, nas revoltas nesses navios, no suicídio, no aborto, na acumulação de recursos para obter carta de alforria, nas insurreições, como a Revolta dos Malês em Salvador em 1835, até a implantação de instituições (os quilombos, as irmandades religiosas, o candomblé, a umbanda, a capoeira e etc.) que mantém a continuidade de vários de seus valores originários, que promoveram (...) a coesão grupal e a ocupação de espaços sociais negados pela política de embranquecimento da sociedade hegemônica. Estas resistências, (...) se configuram em meio às piores atrocidades cometidas pela política genocída-etnocída branca européia.

Com a finalização da leitura coletiva do texto, uma professora fez um comentário que pareceu compartilhada pelas demais professoras do GD, na medida em que estas não se manifestaram de forma contrária:

> Professora Yá: Quando a gente aprende na escola sobre os negros, sobre os escravos, não é citado essa parte da resistência, eu mesma nem imaginava que essas formas..., fugas, abortos, tirar a própria vida era resistência, e isso também não foi citado na faculdade, até porque não tinha essa disciplina, então, eu to (sic) entendendo isso agora.

No segundo momento, foi apresentado um slide apenas com imagens de manifestações da resistência negra que vem sobrevivendo há mais de cinco séculos, a saber:

- Religiosidade: terreiros de candomblé e umbanda;
- Estética: mulheres negras com turbantes;
- Corporeidade: cabelos crespos e volumosos;
- Luta/Artes: capoeira;
- Culinária: pratos típicos da cultura afro-brasileira, como o acarajé.

Esse momento motivou alguns questionamentos, sobretudo, em relação à questão da auto-atribuição, uma vez que resistir implica em se reconhecer como negro, expectativa que as professoras alegaram ser difícil de identificar em suas salas de aula, conforme depoimentos abaixo:

> Professora Kambo: E quando o próprio nego (sic) não se aceita, não se assume como negro?

> Professora Adeola: Tem que ter uma conscientização na comunidade sobre isso (resistência negra), entendeu? Até porque as próprias crianças negras não querem se aceitar.

> Professora Ipã: Eu tenho um aluno que quando ele senta do lado de uma coleguinha que é negra, ele fica se afastando dela, ele não quer sentar junto dela, e ele é moreno puxado pra negro.
>
> Professora Yá: Essa semana teve um caso assim, o menino virou pra menina e falou: "- se afasta de mim", aí eu perguntei por quê? E ele respondeu: "porque ela é preta" e ele também era.

Os relatos das professoras denunciam a negação das crianças em se reconhecerem como negros/negras. No entanto, essa auto-rejeição advém do imaginário coletivo presente socialmente, das representações sobre o negro em materiais didáticos e outros artefatos culturais (músicas, filmes, novelas), assim como da educação eurocêntrica presente na escola. Munanga (2005, p.16) sinaliza que "a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse fenômeno" de negação.

Ainda na continuidade da apresentação dos slides, a imagem de uma 'baiana em um tabuleiro de acarajé', ilustração que elenca alguns elementos, tais como a religiosidade e a culinária repercutiu da seguinte forma:

> Professora Adeola: Muita gente não come acarajé, porque o acarajé é oferecido a Iansã, mas isso não significa que todos os acarajés são oferecidos a Iansã. Tem gente evangélica que diz: "- ah, eu não vou comer acarajé porque é uma oferenda", não tem nada a ver. Então, eu acho que tudo é questão de esclarecimento, de informação.
>
> Professora Yá: Mas é diferente, sabe por quê? Eu sei que é uma questão de conhecimento, a pessoa (evangélica) não pode ser ignorante. No caso de pessoas que não quer (sic) comer por causa da religião é diferente, porque não só o acarajé, pode ser outras coisas..., e aí você comer e lhe prejudicar. Eu não como, eu sou evangélica e não como o acarajé.

Observamos aí uma divergência de opiniões, enquanto a primeira professora reconhece o alimento acarajé como uma manifestação da resistência negra, isto é, que vem sobrevivendo ao longo dos anos como uma "africanidade brasileira" (SILVA, 2005), a segunda professora admite ter receio de degustar o alimento e lhe fazer algum mal, visto que o acarajé foi criado dentro dos preceitos das religiões de matrizes africanas como sendo uma oferenda a uma orixá (Iansã), o que ela considera como algo ruim, prejudicial do ponto de vista espiritual/religioso.

> Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas,

> próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005, p.155).

> Essa lógica de construção nos leva a afirmação que os africanos e seus descendentes realizaram e realizam uma ocupação de espaços no seio de uma sociedade que os queira e os quer de fora. Suas formas de lutas, resistências e afirmação existencial os fizeram sondar o terreno, verificando pontos suscetíveis para avanços e recuos, e quando foi preciso, quebraram as resistências opressoras se afirmando culturalmente e socialmente (OLIVEIRA, 2016, p.177).

O conflito de opiniões entre as Professoras Adeola e Yá evidencia que dentre todas as formas de resistência negra, a que mais incomoda é a do campo religioso; e esse incômodo está associado ao racismo, prova disso é que de todas as imagens contidas no slide, a única que foi comentada pelas professoras associa-se à religiosidade. Para Oliveira (2016, p.181), "o fenômeno da religiosidade de matriz Africana é o lugar onde mais se expressa o racismo no Brasil, entretanto, é também onde a resistência negra demonstrou uma capacidade de afirmação de identidades surpreendente". Enfim:

> Quando os colonizadores europeus começaram a traficar africanos para as Américas, não se imaginava, à época, que os africanos escravizados seriam capazes de resistir. Com suas culturas, desprendidas das formas sociais originárias, eles recriaram e reterritorializaram meios de convívio e organização, principalmente na órbita religiosa, fora do controle dos europeus (OLIVEIRA, 2016, p.175).

Finalmente, o contato do GD com o tema/conteúdo 'resistência negra' foi relevante na medida em que estudar e discutir as manifestações desse fenômeno significa:

> Tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, p.156)

4.5 GD 05: teorias raciais

O quinto encontro do GD teve por finalidade debater as questões relacionadas às 'Teorias Raciais' e ao negro no período pós-abolição. Ocorrido em 23 de setembro de 2016, no turno matutino, o encontro foi desenvolvido levando em consideração quatro categorias: Darwinismo Social, Racismo Científico, Antropometria e as Teorias Evolucionistas. Cabe

aqui o destaque que o conjunto formado por essas quatro categorias demandariam um curso específico e paralelo; neste sentido, como o GD tem uma dinâmica diferente no sentido de capturar discursos, elaborações e percepções acerca de determinado centro, a discussão foi breve, porém não superficial.

Para estabelecer o diálogo inicial, foi perguntado às professoras: 'O que é racismo?'. Como não houve iniciativa de resposta, utilizou-se então, como estratégia para captação das primeiras falas do grupo a modificação da pergunta para: 'Como você se classifica racialmente?' 03 professoras responderam:

> Professora Kambo: Na minha certidão mesmo, ta (sic) como parda, mas hoje não sei dizer.
>
> Professora Ipã: Na minha certidão de nascimento tá lá (sic) branca; mas quando o IBGE veio na minha casa e eu coloquei negra, o rapaz disse assim: "- não, a senhora não pode botar negra, então a senhora bota parda", eu fui e botei (sic). Mas, eu sofro muito preconceito por conta do meu cabelo; e aí às vezes me perguntam: "- quantos baseados (cigarro de maconha) você fumou hoje?". Pessoas da nossa convivência, a pessoa que me perguntou isso é negra do cabelo alisado.
>
> Professora Ìfé: No Brasil, principalmente porque nós não somos só brancos e negros, somos brancos, negros e índios, eu vejo isso (mestiçagem) na minha família, então eu sou o quê? Eu não sei o que eu sou..., eu não posso dizer que sou branca, não posso dizer que eu sou negra e também não posso dizer que sou índia. Quando o IBGE me pergunta eu digo que sou parda, mas nem sei se sou.

Alguns aspectos precisam ser considerados nas respostas das professoras: o primeiro reside no fato de que as 03 respondentes não souberam se definir racialmente; o segundo ponto consiste na concepção equivocada que elas têm acerca da raça, visto que consideram o fenômeno apenas em aspectos biológicos, tais como a cor da pele e a textura do cabelo; e o terceiro e mais agravante aspecto, é que as professoras não possuem uma identidade étnico-racial constituída. Na verdade, o sistema de classificação do IBGE leva a inúmeras dificuldades, conforme pontuou uma das docentes.

Tendo como ponto de referência os encontros anteriores do GD, é preciso ressaltar que esse cenário era previsível; desse modo, um slide havia sido preparado com um sucinto resgate histórico[62] acerca do advento e manutenção das teorias raciais no Brasil (séc. XIX). Expusemos desde a não inclusão do negro na sociedade no período pós-abolição da

[62] Embasado pelo capítulo teórico dessa dissertação.

escravatura, passando pelas concepções de que as diferenças físicas e/ou biológicas se constituíram como aspectos de hierarquização racial e social - posta a tese de superioridade intelectual da raça branca (Racismo Científico), percorrendo até a ideologia de mistura de raças (mestiçagem) como um atraso para as civilizações (Darwinismo Social), e chegando até as doutrinas que tentavam explicar a suposta inferioridade intelectual e incidência ao crime da raça negra por meio da proporção e análise do seu crânio e cérebro (Frenologia e Antropometria); concluindo a apresentação dos slides nas teorias genocidas de embranquecimento (Teorias Evolucionistas), onde a mestiçagem começa a ser avaliada positivamente, como uma estratégia de embranquecimento populacional, e em seguida, se concretiza no mito da democracia racial. Acerca desta ideologia de embranquecimento a Professora Ìfé relata:

> Professora Ìfé: Eu sou casada com um homem negro. Quando eu tive meu primeiro filho que o menino nasceu com a pele branca, minha sogra fez praticamente uma festa. Ela disse que meu filho estava **limpando a família** e que eu tinha a **barriga limpa**.

Esse relato trazido pela Professora Ìfé foi importante para sinalizar ao GD o quanto as teorias raciais disseminadas ao longo do séc. XIX ainda influenciam as percepções contemporâneas acerca da população afro-descendente. É preciso analisar o sentido desse discurso, embora sejam duas expressões condensadas, a idéia de 'barriga limpa' e/ou de 'clareamento da família' fortalece o imaginário coletivo de que a brancura relaciona-se com a beleza, inteligência; neste caso, se a expressão utilizada tivesse sido 'barriga suja' seria o mesmo que dizer 'barriga impura, barriga negra'.

Durante a explanação dos slides, as professoras fizeram muitas anotações, contudo, quando provocadas a compartilharem suas escritas, constatou-se que elas estavam associando os temas apresentados às suas observações cotidianas, conforme destaques abaixo:

> Professora Ipã: Eu tenho duas sobrinhas negras, a mãe é branca e o pai é preto..., os tios não aceitam, não admitem, quando as meninas soltam os cabelos, eles ficam achando que é descuido, descaso. Que elas não penteiam o cabelo; eles querem que peguem o cabelo das crianças e encham de presilha (sic), porque acham que deixar o cabelo afro solto é porque não está (sic) sendo cuidado. E o pior, é que esses tios são negros; as meninas nem tem o direito de soltarem os cabelos.

> Professora Yá: Muitas vezes, o pior racista é o próprio negro. Ele não se aceita como negro, pelo seguinte, pela miscigenação né isso? Ele o mestiço

> como é chamado, por exemplo, o moreninho, ele não se considera negro. O negro só quer andar com o cabelo alisado, eu conheço muitas pessoas assim.
>
> Professora Kambo: O próprio negro, ele é mais racista que o branco, porque ele mesmo fica todo desconfiado, né?

Observa-se no primeiro depoimento que a Professora Ipã se rebela contra as práticas discriminatórias manifestadas às suas sobrinhas negras; enquanto as Professoras Yá e Kambo ainda apresentam percepções muito colonizadas, na medida em que consideram o 'negro mais racista que o branco'. Essa frase apresenta elementos já naturalizados no imaginário social, o de que o negro é racista. Importa salientar que o racismo é um discurso extremamente bem elaborado e que funciona como tecnologia, sendo reatualizado constantemente. As docentes acabam, muitas vezes, reproduzindo/retroalimentando esse discurso, fazendo com que ele permaneça sempre operante. Reside nisso a importância da formação continuada na perspectiva intercultural, pois:

> Querer pensar e praticar a descolonização num marco intercultural implica necessariamente assumir a complexidade e diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existente. Tendo presente, como afirma Quijano (2000), que (...) na invasão colonial, faz mais de quinhentos anos que a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e os levou a impor o modelo europeu de formação do estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Afirmando ainda que a colonidade de poder estabelecida sobre a idéia de raça (branca) deve ser admitida como um fator básico na questão da formação nacional e do estado-nação, assim como na conformação e estruturação de suas sociedades. A partir dessa primeira discriminação racial, se fundam as "novas identidades sociais da colonialidade" (brancos, negros, amarelos, indígenas e mestiços), do mesmo modo que as geoculturas (Ocidente ou Europa, América, África, Oriente), impondo-se uma relação assimétrica de poder/subordinação em todos os âmbitos e dimensões: materiais, subjetivas, individuais e sociais, diante da hegemonia branca e eurocêntrica do ocidente (SACAVINO, 2016, p.190).
>
> (...) o desafio e o foco principal de uma educação descolonizadora e intercultural é precisamente enfrentar, desconstruir e transformar esse núcleo das relações coloniais. (...) a interculturalidade crítica, de acordo com Walsh (2007, p.7-8), é uma construção de e desde os grupos/comunidades que têm sofrido uma história de submissão e subalternização. Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada dessa forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem

> um projeto de diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida plena para todos e todas (SACAVINO, 2016, p.191).

Assim sendo, a educação descolonizadora e intercultural é uma proposta de articulação das diferenças e diversidades, da ruptura de poder hegemônico e da construção de relações equitativas e igualitárias, tendo em vista que:

> No desenvolvimento de uma educação descolonizadora e intercultural crítica não se trata de excluir o ocidente desta proposta de mudança de vida, nem de negar o seu potencial de contribuir para a construção destes mundos outros possíveis. Isso exatamente foi o que fez o ocidente, quando impôs sua proposta para "salvar" as almas primitivas dos bárbaros com o modelo de civilização racionalista e dominador, e advogou uma verdade que excluiu o outro, e se adjudicou a função salvacionista de uma humanidade sub-humanizada que, segundo o ditame eurocêntrico, vivia na obscuridade, na ignorância e não tinha nenhuma possibilidade de ascender por si própria ao lugar das luzes e da civilização (SACAVINO, 2016, p.200).

4.6 GD 06: racismo contemporâneo, racismo de marca e de origem e racismo escolar

O sexto encontro do GD ocorreu em 30 de setembro de 2016, no período matutino e objetivou discutir o 'Racismo Contemporâneo, o Racismo de Marca/Origem e o Racismo Escolar'. Todavia, esse encontro configurou-se como uma extensão do encontro anterior que versou acerca do racismo histórico/científico oriundo do séc.XIX.

Nesse sentido, esse encontro parte da compreensão de que é preciso debater cada vez mais o racismo brasileiro, porque quando se discute esse fenômeno e/ou categoria, tira-se da zona de conforto o racista que não sabe que é racista, os 'capitães do mato contemporâneos' - aqueles que têm consciência da existência do racismo, mas não se preocupam, ou porque não sofrem preconceito/discriminação de natureza racial, ou porque no lugar (social) em que estão não são incomodados e, portanto, não querem incomodar ninguém com isto, posto que o debate acerca do racismo no Brasil ainda é um tabu que se apóia na idéia do 'politicamente correto'. Sendo assim, para iniciar o diálogo com as professoras foi apresentado o seguinte conceito de racismo:

> Qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na idéia de raça. Pois, mesmo que essa idéia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à 'raça' significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essêncialização da idéia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se

> manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais (SCHUCMAN, 2010, p.44).

Em seguida, foi explanado um slide diferenciando o preconceito racial de marca do preconceito racial de origem. Para tanto, utilizamos como exemplificação as realidades raciais no Brasil e nos Estados Unidos. Tomando como referencial as concepções de Oracy Nogueira, foi exposto ao GD que o preconceito de marca, aquele que prevalece no Brasil, é o relativo à cor da pele, à aparência física; enquanto o preconceito praticado nos Estados Unidos é o de origem, baseado na dedução de que a pessoa discriminada descende de determinado grupo étnico-racial.

Os racismos de marca e de origem também se manifestam de maneiras diferentes. No caso do racismo de marca (pele, outros traços físicos), quando a pessoa negra alcança uma ascensão social, o preconceito não diminui, pois o que importa é a cor; já no racismo de origem isso não acontece.

Outra diferença entre o racismo de marca e de origem perpassa pelas relações sociais. O racismo de marca se caracteriza, principalmente, pela depreciação dos traços negróides e valorização dos traços brancos; enquanto o racismo de origem tende a segregar as pessoas negras, incitando um ódio capaz de se estender aos que se envolvem com os negros. Outro contraponto está na forma como a mestiçagem é atribuída nessas duas formas de racismo: no preconceito de marca a miscigenação é considerada benéfica, posto que o clareamento da população implica no clareamento da cultura; entretanto, na perspectiva do preconceito de origem, conjetura-se que não ocorra o ‘cruzamento racial’, perpetuando assim a divisão e/ou segregação racial. Ao final dessa breve explanação, a Professora Ìfé fez os seguintes comentários acerca do preconceito de origem:

> Professora Ìfé: Eu sou contra isso, porque assim, veja bem..., a gente vai cair na questão do judeu que ele pode ir morar em qualquer lugar do mundo que mesmo ele não tendo contato algum com a cultura judaica ele vai sempre ser considerado judeu.

> Professora Ìfé: Eu quero contar um relato aqui, uma experiência pessoal minha no Rio Grande do Sul, tem uns dois anos. Eu fui levar meu filho pra fazer um teste pra jogador de futebol e ficamos numa pousada, e claro, todo mundo sabia que éramos baianos..., e tava um sol, nossa tava (sic) terrível é um lugar três vezes mais quente que Jequié..., terrível mesmo! Aí eu saí pra comprar um protetor solar, porque tava (sic) queimando minha pele. Aí eu perguntei a funcionária da pousada onde é que vendia né, o protetor solar, aí ela me informou..., aí eu falei assim: será que lá tem fator 50? Aí ela respondeu assim: “- sei te dizer não, porque como aqui agente usa 70 e 80,

> mas..., eu acho que deve ter 50 sim, mas você que é moreninha 50 dá". Ela me viu como negra somente porque eu sou baiana, e na realidade eu era bem mais branca que ela; então isso é um preconceito de origem, já que aqui na Bahia a maioria da população é negra.

Aberto o diálogo, outras professoras declararam:

> Professora Abomalé: Agora, tem um equívoco aí, voltado pra isso, porque eu conheço uma moça que ela é morena, quer dizer, ela tem cabelos claros, olhos esverdeados, e ela se considera negra..., eu acredito que seja por questões políticas e o que ela iria ganhar com isso, porque quando ela me falou isso, ela tinha feito um concurso, e agente sabe né..., que tem os "benefícios".
>
> Professora Yá: Mas, muitas vezes..., não só é negro pelo fato da cor da pele, às vezes a pessoa pode ser também o contrário, a pessoa pode ser clara, com olhos claros e se considerar negra, porque tem alguém do passado dela que era, e aí?

Essas duas falas foram relevantes para rememorar ao GD como é ser negro/a no Brasil. Embora essas questões tenham sido debatidas em encontros anteriores, as falas das professoras ainda denotam uma concepção biologizante de raça; deste modo, esse momento foi necessário para pontuar mais uma vez que raça no Brasil é uma concepção política, isto é, um reconhecimento próprio, uma auto-atribuição, portanto, a classificação racial de uma pessoa é a que ela declara e não a forma como o outro a vê.

Passado esse momento dialógico, foram exibidos três vídeos curtos[63] elucidativos acerca do racismo de marca e do racismo de origem. Na seqüência do encontro, foi realizada a dinâmica 'Tire o Racismo de seu Vocabulário', que consistiu na divisão do GD em três subgrupos no qual teriam dez minutos para análise de frases e/ou expressões cotidianas no vocabulário brasileiro, porém que manifestam conteúdo racista. A finalidade da dinâmica estava em desconstruir um discurso aparentemente sutil, mas profundamente agressivo a pessoa negra. Segue abaixo, a análise das professoras:

1º Subgrupo:

> **Frase:** Que negro bonito!
> Professoras Kambo e Yá: O preconceito já tá (sic) estampado. A frase poderia ser: que homem bonito.

[63] Vídeo 01: Experiência sobre Racismo. Vídeo 02: Cores e Botas. Vídeo 03: Ninguém nasce Racista. Links disponíveis no Guia de Condução do Grupo de Discussão disposto nos Apêndices.

Frase: Comprou no mercado negro?
Professoras Kambo e Yá: Agente nunca tinha pensado nisso antes, mas agora, entendemos assim..., os produtos de baixa qualidade, ruim, são relacionados ao negro.

Frase: Ela é negra, mas é inteligente.
Professoras Kambo e Yá: Como se esta negra fosse diferente das outras crianças e só esta fosse inteligente.

Frase: Seu cabelo é bandido, quando não está preso, está armado.
Professoras Kambo e Yá: Que o cabelo é ruim, não presta. Muitas pessoas escutam essa frase e acham (sic) graça, parece piada.

2º Subgrupo:

Frase: Não sou tuas negas.
Professoras Ipã e Abomalé: O nosso entendimento é que com as negras (mulheres) pode tudo, enquanto as brancas são mais respeitadas.

Frase: A coisa está preta.
Professoras Ipã e Abomalé: A coisa não está boa, está ruim, precisando melhorar. É engraçado, agente diz essas frases sem parar pra pensar nos seus significados.

Frase: Amanhã é dia de branco.
Professoras Ipã e Abomalé: Quer dizer, que amanhã é dia de trabalho..., se amanhã fosse dia de negro, seria dia de corpo mole. Meus Deus! É muito preconceito.

Frase: Você está denegrindo a minha imagem!
Professoras Ipã e Abomalé: Parando pra pensar a palavra denegrir acreditamos que ela vem da palavra negro, então, é tornar a imagem negra, a imagem ruim.

Frase: Você é a ovelha negra da família.
Professoras Ipã e Abomalé: A parte rebelde da família, a rebeldia aí está como algo negro.

3º Subgrupo:

Frase: Nasceu com o pé na cozinha!
Professoras Ìfé e Adeola: Essa nós sempre entendemos, quer dizer nasceu com o pé na senzala, como se a mulher negra só prestasse pra ser empregada, cozinheira..., como se a mulher branca fosse tão melhor (sic) que a negra que não precisa nem cozinhar. Uma coisa que todo mundo comenta e que também já observamos é que nas novelas, geralmente as empregadas são negras.

> **Frase:** Um negro de traços finos.
> Professoras Ìfé e Adeola: Achamos que está falando do mestiço, né? Da época da escravidão mesmo, quando os senhores brancos pegavam as negras e depois tinham filhos com elas, nasciam os ditos morenos de traços finos, o fato de ser uma mistura mesmo.
>
> **Frase:** Estou com cheiro de nego!
> Professoras Ìfé e Adeola: Nós entendemos assim nessa frase..., que branco não fede, só negro.
>
> **Frase:** Da cor do pecado.
> Professoras Ìfé e Adeola: Compara o negro a algo ruim, porque nenhum cristão gosta de pecar.
>
> **Frase:** Estou com uma inveja branca.
> Professoras Ìfé e Adeola: Uma inveja boa, então a inveja é uma coisa de negro.

Enfim, a dinâmica oportunizou às professoras perceberem que estas frases e expressões que por vezes são ditas em momentos de brincadeiras, piadas ou descontração, na prática operam um racismo velado que demarca um suposto lugar (social) para brancos e para negros, e evidente que seguindo uma lógica branca opressora, continua situando a casa grande como lugar do branco e a senzala como lugar do negro, perpetuando assim, a escravidão ainda que simbólica.

Para finalizar esse sexto encontro, foi solicitado ao GD que relatasse situações racistas decorridas em suas salas de aula na Escola Municipal Padre Antônio Molina e como agiu diante destas:

> Professora Yá: Aconteceu recentemente em minha sala: eu tenho um aluno da faixa etária de quatro anos, certo? O que aconteceu? O coleguinha, que é **sarará,** chamou ele de negro e questionou também porque ele tava vestindo camisa rosa. Aí olha o que aconteceu..., o pai chegou na secretaria (da escola) reclamando porque chamaram o filho de negro e a mãe também e eles falavam que não, que não admitia isso e que queriam tirar o menino da escola, e resultado..., foi conversado, a gente foi (sic) e conversou na sala de aula, eu conversei com o menino, expliquei que todos nós temos nossa origem e tal, e que todo mundo é filho de Deus, fiz pedirem perdão um ao outro e se abraçarem. O resultado: explicamos aos pais que isso, preconceito racial poderia acontecer em qualquer espaço. Interessante que os pais são negros, mas a mãe que é sarará mesmo não se via como negra, questão de aceitação. E aí o que aconteceu: o menino ficou um período aqui, depois sumiu de vez da escola. E o outro que xingou também é negro. Então os dois são racistas, o que xingou e o que foi xingado. Eu percebi que o problema não é só da criança, é familiar.

> Professora Kambo: Eu já tive na minha sala uma **criança pretinha, pretinha mesmo de doer (risos em geral)** e os coleguinhas que pegavam na mão dele lavava (sic) as mãos, sentindo nojo. Esse ano (2016) tem uma menininha preta e eles (os coleguinhas) não gostam dela e a menina é tranqüila, mas é rejeitada pelos colegas.
>
> Professora Kambo (novamente): Esse ano eu tenho uma criança branca, mas o cabelinho é assim, bem crespo, a mãe cortou o cabelo dela e **ela veio com aquele cabelo de menina negra.** Aí as crianças começaram a rir e aí eu reclamei eles e eles responderam: "- olha pró, como tá (sic) o cabelo dela", e a outra menininha **que também tem o cabelo inchado** e os colegas também riram, aí eu peguei uma 'xuxinha' e prendi o cabelo dela, aí ficou todo arrumadinho.
>
> Professora Ìfé: Tem uma aluninha minha ela sempre veio com o cabelinho trançadinho, presinho e aí, tem uns vinte dias que ela deu um corte no cabelo e soltou o *"black",* coisa mais linda, acho até que tem toda uma questão aí né? A mídia tem tocado muito na questão do **empoderamento**. Aí quando ela chegou, que apontou na porta, ela não queria entrar..., aí eu disse: entra fulana, que coisa linda, deu um corte no cabelo..., aí ela ficou com resistência, como ela viu que ninguém na sala dela..., eu não sei o eu passou na cabecinha dela. Eu disse ta (sic) lindo seu cabelo, mamãe deu um corte e ela: "- não foi mamãe não". Eu continuei falando: tá (sic) linda! Aí depois desse dia agora já era, já relaxou. Ela tava com vergonha do julgamento dos colegas, só que eu agi antes que isso acontecesse.

Observamos que os três primeiros relatos das Professoras Yá e Kambo, respectivamente, apontam que as mesmas não souberam como agir diante de situações racistas ocorridas em suas salas de aula, e mais, denunciam, sobretudo, o próprio racismo das professoras quando se referem aos seus alunos de forma depreciativa utilizando adjetivos como 'sarará' e 'pretinha, pretinha de doer' - embora seja preferível acreditar que tenha sido um racismo não intencional. O fato é que as professoras não utilizaram esses momentos como estratégias para promover entre as crianças um debate sobre as diferenças étnico-raciais. Uma dessas situações foi tão grave que ocasionou a evasão escolar de um aluno e Professora Yá atribuiu o problema a família, se isentando de sua responsabilidade com a formação cidadã desse aluno. Já no depoimento da Professora Ìfé é possível constatar que ela valorizou a diferença étnico-racial de uma aluna, antes que os demais alunos a depreciasse. Finalmente, um cruzamento nos três depoimentos está na constatação do racismo no âmbito escolar:

> (...) se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola, concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe

> com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). Essa constatação também contribui para desmascarar a ambigüidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais (GOMES, 2005, p.147-148).

Para Candau (2008, p.32), "situações de discriminação e preconceito estão com freqüência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva". Com efeito, as situações concretas são capazes de proporcionar aprendizados mais sólidos quanto às diferenças étnico-raciais, de forma que se possa vislumbrar a ruptura de subjetividades racistas e colonizadas.

4.7 GD 07: o negro no livro didático

A penúltima temática debatida no GD perpassou em torno da presença e/ou ausência do 'Negro no Livro Didático'. Para tanto, este sétimo encontro ocorrido em 30 de setembro de 2016 no turno vespertino, foi fundamentado na leitura e análise do texto monográfico intitulado 'O Negro nos Livros Didáticos: um enfoque nos papéis sociais[64]', de autoria de Lara de Freitas Severo (2013). Após a leitura coletiva do texto, as professoras chegaram à conclusão que:

> Professora Ìfé: Os negros sempre foram retratados nos livros didáticos de forma estereotipada..., quando retratados. Na maioria das vezes, os negros são apresentados desempenhando papéis inferiores. Poucas são as referências das contribuições dos povos africanos. Podemos afirmar assim, que a cultura e o legado africanos são desvalorizados. Um absurdo, pois vivemos num país com população esmagadora negra ou descendente.
>
> Professora Yá: Os negros quase não são apresentados nos livros. Os próprios textos apresentado (sic) nos livros didáticos deixam margem para a criança entender que a raça branca é mais inteligente e mais aceita. Isso fica subtendido que o índio e o negro é (sic) passado.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 essa organização conteudista excludente do livro didático deveria ter sido repensada; entretanto, dado ao fato de que embora tenha se passado mais de uma década desde a aprovação da referida lei e o contexto desse recurso dito

---

[64] Retirado do site Geledés: Instituto da Mulher Negra, disponível em: http://www.geledes.org.br/o-negro-nos-livros-didaticos-um-enfoque-nos-papeis-sociais/#gs.IQyJwUA.

‘pedagógico’ ainda foi pouco alterado/transformado, registra-se que é preciso apontar cada vez mais a sua base eurocêntrica e monocultural. Transformações pontuais já começam a ser identificadas, conforme apontou a pesquisa de Ana Célia Silva, em 2001. Estudos que procurem identificar outros elementos, tais como as ilustrações, em diferentes disciplinas do currículo, são imprescindíveis para isso.

Acerca do livro didático, Ribeiro e Menegassi (2007, p.02) acrescentam que:

> Livros didáticos omissos no tratamento da enorme diversidade étnico-cultural brasileira e, especificamente, na representação dos diferentes grupos étnicos que compõem a multifacetada população nacional tem sido a ferramenta de estudo utilizada quase diariamente pela maior parte das crianças e jovens brasileiros nos bancos escolares ao longo dos últimos anos. E quando não há omissão, podemos dizer, igual e infelizmente, que tais materiais são responsáveis por uma veiculação de imagens ou de características de certos grupos étnicos que são incoerentes com o observado no meio social que integramos, difundindo o preconceito e, intencionalmente ou não, estimulando atitudes discriminatórias entre indivíduos que estão na idade de formação de valores ou mesmo entre os demais componentes da sociedade escolar.

De acordo com Silva (2001, p.51) “o livro didático apresenta o passado histórico e a cultura do povo negro sob forma reduzida e conveniente, quando não consegue inviabilizá-los completamente”. Em outras palavras, o livro didático oferece uma abordagem fragmentada que registra o povo negro apenas sob a ótica humilhante e desumana da escravidão, e essa perspectiva reducionista ocasiona conseqüências desastrosas para as crianças negras, uma vez que estas “passam a contar com uma identidade frágil e desajustada, com baixa auto-estima e tendentes a rejeitar os valores culturais de seu povo” (RIBEIRO; MENEGASSI, 2007, p.02).

Silva (2001) traz importantes contribuições a respeito desse ponto. Vejamos:

> O estereótipo do negro estigmatizado em papéis de baixo prestígio social contribui, em grande parte, para que as pessoas de pele clara tenham adquirido o senso comum de que os negros não têm papéis e funções diversificadas e que esse é o “seu lugar” na sociedade, bem como, para que muitos negros no passado interiorizassem essa representação e aceitassem como natural a estigmatização como o seu lugar na sociedade. Por outro lado, a exclusão real na sociedade é exercida através do código da “boa aparência”, que contribui em larga escala para barrar os negros que tem capacitação, para exercer os papéis e funções consideradas de prestígio social. (SILVA, 2001, p.14)

> O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na

> maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as dificuldades pedagógicas. (SILVA, 2001, p. 19)

Levando-se em consideração que as professoras do GD trabalham com o público escolar da Educação Infantil - etapa da vida onde as crianças (nesse caso, quilombolas) estão em processo de constituição de suas identidades e valores sociais - a finalidade deste breve encontro foi a conscientização dessas professoras acerca de suas responsabilidades e vigilância para com a utilização do livro didático, sobretudo, pela forma como o conteúdo é tratado, muitas vezes perpetuando uma abordagem fragmentada e estereotipada que anuncia veladamente o mito da democracia racial, ou se de forma contestadora e democrática fazendo relação à diversidade racial e cultural da população brasileira. Caso optem pela primeira possibilidade, as professoras estarão legitimando as desigualdades raciais no âmbito escolar que, como conseqüência, se estenderão ao âmbito social como um todo.

Ao final deste sétimo encontro, a Professora Ìfé relatou:

> Professora Ìfé: Ontem nós recebemos um pedido que fizemos de livros pra colagem. Aí eu recebi um livro sobre contos africanos, é tanto que eu nem vou usar esse pra recorte, porque é muito interessante. Aí folheando, eu lembrei da minha avó materna, que ela era de origem indígena, mas todas as questões de origem africana, a minha avó que era de origem indígena tinha. Então ela era uma rezadeira, quando vinha pra Jequié, era fila imensurável na porta da casa da minha mãe pra ela rezar..., e uma reza boa danada.

Esse relato da Professora Ìfé evidencia o quanto foi significativo para ela enquanto leitora se reconhecer e/ou reconhecer a história de sua família no livro didático, especialmente em um livro de contos africanos, demonstrando o quanto a questão da representatividade atrela-se à afirmação/negação de identidades. Essa compreensão foi importante para que ela na posição de professora perceba o quanto o livro didático pode ser favorável ou danoso ao processo educativo de uma criança negra.

> A sociedade brasileira, a escola, os educadores por certo, deverão dar prosseguimento a ação que não repara mais redime o sacrifício de um povo. Aos educadores cabe cuidado, vigilância e atenção, para que os livros didáticos não continuem sendo instrumento de manipulação. Vela-se para

> que sejam instrumentos que gerem conhecimento, conhecimento inclusive de justiça, liberdade e solidariedade (SEVERO, 2013, s/p)[65].

Enfim, o livro didático não pode atribuir ao negro (e também indígena) um lugar de figuração na formação da história brasileira, e ao branco o lugar de protagonista; todos os grupos étnico-raciais precisam ter as suas contribuições sejam sociais, culturais, políticas, artísticas ou de outra natureza, reconhecidas pelo livro didático.

4.8 GD 08: cultura negra tratada como subcategoria folclórica no âmbito escolar

Finalmente, este último encontro, também ocorrido em 30 de setembro de 2016, no turno vespertino, teve por finalidade debater a 'Cultura Negra tratada como Subcategoria no Âmbito Escolar'. Foi trabalhado um texto cuja autoria é de Edelvito Almeida do Nascimento (2016). Com o título 'Cultura do Povo ou Cultura de Exceção?[66]', o texto tem caráter de advertência. O autor faz uma denúncia acerca da folclorização da cultura popular, apontando a 'celebração' do dia 22 de agosto como o único dia dentre 365 para trabalhar as culturas negra e indígena. Abaixo alguns trechos do texto:

> (...) folclore é cultura do povo, cultura popular ou, por extensão, a cultura que não necessita de academia, teoria (ou qualquer coisa do gênero) para se sustentar. Eu sou adepto dessa cultura: não como admirador, não como expectador, mas como quem a vive das formas mais profundas possíveis. Essa cultura não faz parte de minha vida. Ela é a minha vida. Minha vida social, religiosa, ancestral, familiar etc.
>
> Quando digo que não comemoro o folclore, não quero dizer que a escola não deva dar espaço para essas manifestações. Muito pelo contrário: **acho que a escola deveria se abrir às manifestações culturais populares, não como uma concessão, homenagem ou favor. A escola deveria, de fato, reconhecer o valor que a cultura popular tem para a nossa identidade como povo.** E isso é mais importante, do ponto de vista existencial, que qualquer disciplina que ela possa ensinar.
>
> Em outras palavras, para a nossa existência enquanto povo nordestino, baiano, maracaense, para a nossa existência enquanto escola situada às margens de uma comunidade vítima de estereótipos e preconceitos de toda sorte, para nosso Ser em si, Dona Fia, que trabalhou nesta instituição por anos e que mora logo ali na esquina, tem muito mais a nos ensinar que Camões, Einstein, Pitágoras, Lavoisier, Heródoto, Sócrates, Marx (todos juntos). Dona Fia sabe de coisa que a escola nunca ensinou e talvez nunca

---

[65] Retirado do site Geledés: Instituto da Mulher Negra, disponível em: http://www.geledes.org.br/o-negro-nos-livros-didaticos-um-enfoque-nos-papeis-sociais/#gs.IQyJwUA.

[66] Disponível em: http://colegioedivaldo.blogspot.com.br/2016/08/por-que-nao-comemoro-o-folclore-texto.html.

> tenha capacidade para ensinar. E também não é o seu papel. A escola tem o papel muito claro de ensinar a cultura erudita, esta que é oposta (fique claro, por razões ideológicas e não estéticas) ao chamado folclore.
>
> Mas de que adianta chamar Dona Fia, o cantador de Reis, o mestre de capoeira, o artesão e a rezadeira para falar aos estudantes no dia do folclore? Alivia a nossa consciência? Não a minha. Continua ainda pesada pelo péssimo favor que faço à minha tradição nos outros 364 dias do ano. Há quem diga que moda de viola é folclore (cultura popular), mas Ludwig van Beethoven é cultura (só cultura). O clássico, o erudito, é cultura e ponto. O popular é uma subclasse da cultura, uma categoria da cultura que tem um dia do ano para receber a migalha de nossa atenção. Pergunte ao professor Emanuel Velame se ele concorda com essa classificação excludente, sectária e elitista. E mais: Beethoven não é povo? Por que não é povo? O que é povo? O que confere a Beethoven (e não a Inezita Barroso) o caráter universal?
>
> No dia do folclore, muitas escolas chamam o pai de santo para cantar algumas músicas de seu terreiro. É claro que muitos aceitam o convite, cheios de orgulho. Mas será que eles tem consciência de que a escola tem colocado sua religião numa subcategoria da cultura, negando-lhe o caráter de religião em si? Há por aí cartazes com desenhos de índios com seus penachos. É a isso que meus ancestrais estão reduzidos? Não bastou quase dizimá-los, descaracterizar a sua religião, os seus modos, roubarem suas terras..., agora meus ancestrais estão na mesma categoria do saci-pererê e da mula-sem-cabeça? Vamos ficcionalizar a sua existência? Pior: vamos dizer que é uma ficção de subcultura (cultura do povo e não da elite)?
>
> Penso que a cultura popular deve estar na escola. Não como um favor. Não como uma concessão. Não como uma representação macaqueada de nossas verdadeiras raízes. A cultura deve estar na escola todo dia, demonstrada nos nossos costumes, nossas atitudes diárias, nossos debates. Não estou dizendo que a instituição deva abandonar os seus conteúdos formais e oficiais para ensinar a cultura popular. Basta que não estejamos cumprindo o nefasto papel de assassino de nossa história. Não é necessário substituir uma coisa pela outra. Apenas colocá-las em pé de igualdade (pelo menos do ponto de vista da importância que damos a elas) (NASCIMENTO, 2016, p.01-02).

A crítica do autor está na segregação da cultura popular, do saber local, ancestral e histórico; ou seja, na redução da diversidade cultural às suas manifestações exteriores. Para Nascimento (2016), a cultura popular deve ter o seu lugar assegurado no currículo escolar não como um favor, mas como um direito dos alunos de acessarem os elementos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Nesse caminho, a cultura popular (ou as culturas populares) deve ser trabalhada durante todo o ano e não apenas em um dia (22 de agosto), como “ocasião para dar migalhas”. O reducionismo das culturas provoca uma imagem

superficial delas, sem contemplar suas cosmologias, pertenças e processos de empoderamento.

Retomando o GD, após a leitura do texto, somente uma professora expôs seu posicionamento acerca do reducionismo da cultura popular, especificamente, da cultura negra:

> Professora Ìfé: Nós trabalhamos sim a cultura negra, mas não em um projeto, mas trabalhamos assim..., as situações de racismo que acontecem em sala de aula, agora realmente um trabalho mais efetivo agente sempre sentiu a necessidade, agora assim, eu tenho certeza que agente sempre trabalhou em situações de racismo.

A fala evidencia que não há um trabalho pedagógico planejado teórico e metodologicamente acerca da cultura negra; há um trabalho eventual, esporádico, isto é, aquele decorrente do dia a dia, mas que não foi previamente planejado. Via de regra, a fala também expõe a reflexão reducionista em trabalhar as questões relacionadas à população negra somente sob o aspecto do racismo.

Enfim, vislumbramos que esse último encontro do GD tenha proporcionado um importante aprendizado as professoras: o de que a escola precisa mediar o contato e o diálogo entre os grupos culturais, ocasionar o que Candau (2008) cita como 'cruzamento das culturas'. Caso contrário, estarão fadadas ao 'daltonismo cultural'[67].

> O *daltonismo cultural* tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparação para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo "padrão", ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. Trata-se de um "dado" que não incide na dinâmica escolar (CANDAU, 2016, p.354).

Em outras palavras, o professor e/ou a escola em condição de daltonismo cultural podem ocasionar algumas implicações ao processo educativo, implicações que atingem,

---

[67] "Esta é uma expressão utilizada pelos conhecidos autores Sthephen Stoer e Luiza Cortesão (1999, p.56) que assim a justificam: 'Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um *arco-íris de culturas* (SANTOS, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de *ver* esse e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfologicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de *daltonismo cultural*'" (CANDAU, 2016, p.353).

principalmente, os alunos oriundos de grupos culturais socialmente marginalizados. Tais implicações podem ser de várias ordens: “a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola” (CANDAU, 2016, p.354). É preciso superar o daltonismo cultural.

4.9 Notas

Os 08 encontros do GD evidenciaram a urgência das professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina em buscarem e/ou acessarem uma formação continuada acerca das questões étnico-raciais, e de preferência, que esta formação seja norteada pelos princípios da interculturalidade e do multiculturalismo que visam desconstruir a homogeneização cultural, promovendo uma educação dialógica do ponto de referência cultural. Conforme Canen e Xavier (2012, p.309), uma educação de base inter/multicultural objetiva:

> (...) procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais; propiciar a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos; estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos marginalizados; favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades; facilitar a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais, estimulados pelos diferentes meios de comunicação; propiciar a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção; articular as diferenças.

Contudo, embora as professoras tenham demonstrado grande esforço e vontade de se apropriar dos conhecimentos não somente para cumprir as exigências estabelecidas através da Lei nº 10.639 (2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), mas, sobretudo, para assegurar ao aluno negro/quilombola que sua história e cultura farão parte de seu processo educativo, não como um favor ou uma reparação histórica, mas como um reconhecimento da contribuição de seu povo à sociedade brasileira, esse empenho intercorre de um atraso de quase uma década, considerando que a comunidade do Barro Preto foi certificada pela FCP como remanescente de quilombo desde 2007.

Nesse caminho, o GD se configurou para as professoras como um passo inicial na busca e alcance dessa meta, conforme depoimentos a seguir:

> Professora Adeola: Esse grupo veio não digo acrescentar, mas sim, nortear acerca da educação quilombola. Apesar da escola está em um espaço remanescente de quilombo, nunca tive um olhar reflexivo a respeito da mesma. Posso dizer que com tudo o que vi, ouvi e aprendi que terei uma postura diferenciada como professora inserida neste contexto. É necessário que mudanças sejam feitas; mudanças ideológicas, mudanças políticas e mudanças sociais. Será uma mudança meticulosa feita aos poucos, pois toda mudança traz incerteza e insegurança, porém devemos estar preparado (sic) para que aconteça e principalmente dispostos a isso. O grupo foi bastante proveitoso, abrindo horizontes para uma nova perspectiva de educação específica, no que diz respeito à especificidade da educação quilombola.
>
> Professora Ìfé: No grupo tive a oportunidade de refletir a respeito de diversas questões sobre o negro, sua cultura, seus direitos, e principalmente, como deve ser uma escola considerada quilombola. As discussões foram bastante proveitosas tanto do ponto de vista pessoal, como do ponto de vista profissional.

Esse capítulo encerra-se com as palavras de Candau (2016) e Gomes (2005):

> No dia-a-dia da materialização da docência, o/a professor/a aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, assume desafios e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes vai aprimorando o exercício de sua profissão, conjuntamente com os colegas. Nesse sentido, considerar a escola como *lócus* privilegiado de formação passa a ser uma afirmação fundamental na busca de construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores/as. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja reflexiva, capaz de identificar as questões presentes no contexto social, na escola e na sala de aula, buscar compreendê-las e procurar formas de trabalhá-las de modo cooperativo (CANDAU, 2016, p.344).
>
> Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005, p.147).

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS, APENAS CONSIDERAÇÕES...

"O saber é como um jardim: se não for cultivado não pode ser colhido".

Provérbio Africano.

Imagem 21: Ilustração na parede da Escola Municipal Padre Antônio Molina.

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS, APENAS CONSIDERAÇÕES...

Após a superação de etapas de um exercício intenso de leituras, escrita e reescrita que durou dois anos, enfim, é chegada a hora da colheita! Utilizo a metáfora do cultivo para pontuar acerca desse processo. Dando uma volta no tempo a fim de rememorar a maneira como todo o processo de cultivo que resultou nesta dissertação foi realizado, faço uma advertência: chegar até aqui não foi tarefa fácil, foi preciso passar por momentos de secas e também de excessos de chuvas, porém momentos necessários..., a colheita das flores está sendo feita a custo de muita dedicação, trabalho coletivo e esforço pessoal.

Assim como na introdução, neste espaço conclusivo, optei em romper o protocolo de escrita acadêmica e me colocar diretamente no texto, para destacar o quanto de mim há nesta dissertação, em cada parágrafo, cada frase e cada palavra. Ao assumir o compromisso de pesquisar as questões étnico-raciais, sobretudo, na educação, concomitantemente, eu assumi o compromisso de pesquisar a mim mesma, compreender teórico-metodologicamente o porquê de eu ter negado a minha ancestralidade, raiz e identidade durante largo período da minha vida.

Inevitavelmente a resposta deste conflito pessoal e também coletivo - considerando que não fui à única e tampouco, serei a última - está no racismo muitas vezes velado e sutil e tantas outras vezes, desmascarado, que sofri e que não soube lutar contra. O racismo é perverso, desumano e capaz de agredir nossas subjetividades, nos anulando simbolicamente. Como o racismo brasileiro manifesta-se através da rejeição aos traços físicos negróides, fiz de tudo para me afastar destes, e ainda assim, não conseguia deixar de ser negra; no entanto, preciso sinalizar que como outras pessoas, eu me descobri negra na escola. Parece clichê, mas não é, a escola legitima as desigualdades raciais em todo seu processo pedagógico.

Diante do exposto, pesquisar as relações étnico-raciais presentes na instituição escolar já se constituía um desafio acadêmico, relacioná-las então a um contexto escolar quilombola que nem sequer se reconhecia como tal, tornou o desafio ainda maior. A Escola Municipal Padre Antônio Molina (Jequié/BA) está situada no Barro Preto, uma comunidade certificada pela Fundação Cultural de Palmares como remanescente de quilombo desde 2007, o que a torna teoricamente uma escola quilombola[68]; contudo, na prática, a unidade escolar tem uma base de formação administrativa e docente religiosa e essa característica pode ter se configurado como um impedimento para a entrada das questões étnico-raciais em seu espaço.

Entretanto, acreditando que minha entrada nesse campo teria um duplo processo de

[68] Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

aproximação e de resultados: minha enquanto pesquisadora em relação à escola e das professoras em relação às questões étnico-raciais, solicitei à Escola Municipal Padre Antônio Molina através de sua direção e coordenação pedagógica, o desenvolvimento desta pesquisa, a qual foi receptivamente acolhida.

A pesquisa exploratória foi desenvolvida entre os meses de março a junho de 2016 e evidenciou que os materiais escolares, as atividades curriculares, os livros didáticos e, principalmente, a cultura da escola evidenciada na organização político-pedagógica, mobiliária e estrutura interna da escola não se relacionam com a especificidade quilombola tal qual previsto em documentos nacionais e estadual. Conforme registros fotográficos expostos ao longo desta dissertação, os murais, cartazes e pinturas são ilustrados por crianças brancas - em apenas duas imagens aparecem crianças negras, contudo, são imagens que reforçam (intencionalmente ou não) uma suposta harmonia entre os grupos raciais.

Descrevendo a primeira imagem, tem-se um pequeno navio com duas crianças a bordo, sendo uma branca e a outra negra, a criança branca visualiza o horizonte através de uma luneta e a criança negra parece estar com um semblante feliz, ao lado da imagem é possível ler ‘Descobrimento do Brasil - 22 de Abril’. Sabemos que essa imagem não retrata os fatos como ocorreram; todavia, a exposição de uma imagem real dessa suposta descoberta do Brasil causaria um desconforto na criança negra pela desumanização pelo qual seu povo sofreu; deste modo, poderia ser qualquer outra imagem que não colocasse o negro em um lugar subalterno. Já a segunda imagem, que também faz inferência ao processo de escravidão, é ilustrada por uma criança negra se libertando de algemas, onde é possível ler ‘Abolição da Escravatura - 13 de Maio’.

A segunda parte da pesquisa incidiu na aplicação de questionários, cujo objetivo foi coletar informações acerca da formação docente das professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina (sujeitos da pesquisa), seja essa formação em nível inicial e/ou continuada, traçando assim, um panorama de identificação ou de lacunas das questões étnico-raciais em seus percursos formativos. A aplicação dos questionários apontou para os seguintes problemas: o silêncio da questão racial na escola; a constatação de que a cultura escolar é monocultural e eurocêntrica; a carga ideológica e religiosa que reveste o cotidiano da instituição; o peso do mito da democracia racial na prática pedagógica e o mais acentuado problema: a necessidade de uma formação continuada dirigida aos conteúdos étnico-raciais.

Por fim, a terceira e central etapa: organizar e realizar um Grupo de Discussão (GD) para debater temáticas relacionadas às questões étnico-raciais e refletir em grupo como essas questões podem ser trabalhadas no cotidiano de uma escola quilombola. Esta etapa foi a mais

custosa de ser posta em prática, devido à falta de um horário comum a todas as professoras. Diante dessa problemática e tentando viabilizar a continuidade da pesquisa, a diretora concedeu um dia em tempo integral (isto é, manhã e tarde), sem que com isso, os alunos ficassem prejudicados, pois as auxiliares de classe foram responsáveis por eles. Os encontros subseqüentes coincidiram com o período em que os funcionários terceirizados da Prefeitura Municipal de Jequié paralisaram suas atividades, deflagrando greve e impedindo a realização das aulas. Nesse contexto, as professoras, ainda que não estivessem ministrando suas aulas, teriam que comparecer na escola para 'cumprir' sua carga horária. Este tempo ocioso foi utilizado pela pesquisa.

Durante os encontros do GD, oito temas/conteúdos foram debatidos, a saber: 01) conceitos históricos e contemporâneos de quilombos; 02) Barro Preto e seu contexto quilombola; 03) educação quilombola e educação escolar quilombola; 04) resistência negra; 05) teorias raciais; 06) racismo contemporâneo, racismo de marca/origem e racismo escolar; 07) o negro no livro didático; e 08) a cultura negra tratada como subcategoria folclórica no âmbito escolar. Com exceção de uma professora, o GD como espaço/tempo de pesquisa demonstrou que a formação inicial e também a continuada das professoras passou longe da questão racial e nas salas de aula nada se fazia para contemplar tal problemática, contribuindo, portanto, para o silenciamento e invisibilidade da educação para as relações étnico-raciais.

Embora houvesse esforço e dedicação das professoras para compreender as temáticas debatidas no GD, a cada encontro seus discursos denunciavam a formação colonizada que receberam, bem como, uma prática docente eurocêntrica e monocultural que não privilegiava a diversidade cultural em detrimento de um discurso de igualdade de todos os alunos perante a ótica religiosa. Nessa perspectiva, as professoras precisam compreender que "a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no 'chão', na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la" (CANDAU, 2008, p.25).

> Os "outros", os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se

> diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc.
>
> Estes processos também se dão no contexto escolar e as questões de discriminação e racismo assumem diversas manifestações. A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência (CANDAU, 2008, p.31).

Conforme relatos das próprias pesquisadas, o GD favoreceu o entendimento de que é preciso reconhecer as diferenças raciais e culturais no contexto da prática pedagógica. Nesse sentido, o GD se instituiu como uma pesquisa de intervenção de base formativa, uma vez que sua característica teórico-dialógica contribuiu para a inserção e o aprofundamento das professoras nos conteúdos de natureza étnico-racial.

Acredito que em se tratando de educação, sobretudo quando destinada a um público negro/quilombola, as pesquisas que estabelecem um diálogo, interação e/ou um intercâmbio entre pesquisados e pesquisadores são fundamentais para que professores, bem como a comunidade escolar de forma geral, consigam alcançar a meta de descolonização do conhecimento e, conseqüentemente, da prática pedagógica. Os processos educativos precisam reconhecer a diversidade étnico-racial e cultural:

> A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Portanto, a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra (GOMES, 2012, p.24).

Em resposta à problemática que culminou no desenvolvimento desta pesquisa, a saber: ‘Articulando o discurso e a reflexão sobre a prática docente, quais são os conhecimentos que professoras de uma escola quilombola manifestam em um grupo de discussão acerca das questões étnico-raciais?’, é possível afirmar que todas as professoras investigadas (embora uma tenha realizado curso de formação continuada acerca da cultura africana e afro-brasileira) demonstraram um conhecimento colonizado, em outras palavras, as professoras conhecem a história e cultura africana somente sob a ótica da escravidão, e por extensão, não realizam um

trabalho embasado na história e cultura negra porque não se sentem preparadas para tal intento, o que reafirma a emergência da formação continuada para essas professoras.

Contudo, acredito que os objetivos desenhados para esta pesquisa tenham sido alcançados, pois, mesmo em poucos encontros, e com certa limitação teórica nas falas, cujo receio ser reflexo da formação colonizada que receberam, foi possível constatar o envolvimento das professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina com as discussões propostas, à medida que relacionavam os temas/conteúdos com as suas vivências pessoais e experiências profissionais.

Finalizei a intervenção formativa acreditando na possibilidade de que as professoras em questão possam disseminar em sua comunidade escolar, o debate sobre as questões étnico-raciais e com uma abordagem reflexiva e democrática, concretizando uma educação não racista e uma melhor compreensão dessas questões no cotidiano da escola, que cabe destacar, é quilombola.

Destarte, como evidenciado nas falas das próprias pesquisadas, o grupo de discussão se configurou como um rompimento de suas percepções monoculturais - o que não implica concluir que as mesmas não necessitam de uma formação continuada, ao contrário, acessar informações e conhecimentos é cada vez mais relevante para a prática pedagógica, sobretudo, quando direcionada a um público negro/quilombola onde os preconceitos e estereotipados são renovados e reciclados cotidianamente há mais de quinhentos anos. Retomo aqui as palavras da Professora Adeola:

> Professora Adeola: Esse grupo veio não digo acrescentar, mas sim, nortear acerca da educação quilombola. Apesar da escola está em um espaço remanescente de quilombo, nunca tive um olhar reflexivo a respeito da mesma. Posso dizer que com tudo o que vi, ouvi e aprendi que terei uma postura diferenciada como professora inserida neste contexto. É necessário que mudanças sejam feitas; mudanças ideológicas, mudanças políticas e mudanças sociais. Será uma mudança meticulosa feita aos poucos, pois toda mudança traz incerteza e insegurança, porém devemos estar preparado (sic) para que aconteça e principalmente dispostos a isso. O grupo foi bastante proveitoso, abrindo horizontes para uma nova perspectiva de educação específica, no que diz respeito à especificidade da educação quilombola.

Não posso afirmar que a pesquisa esteja concluída, posto a abrangência, ou melhor, a falta de abrangência da temática étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores Brasil a fora, porém, evidencio aqui, o meu desejo de que ao menos na realidade investigada, a pesquisa acadêmica cumpra a sua função de proporcionar melhorias sociais através do conhecimento produzido.

REFERÊNCIAS

ABA. **Documentos do grupo de trabalho sobre as comunidades negras rurais em boletim informativo NUER**, 1994. n.1.

ADORNO, Sérgio. **Violência e racismo:** discriminação no acesso à justiça penal. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz, QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.), *Raça e Diversidade*, São Paulo, Edusp. 1996.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e as novas etnias**. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

_____. **Quilombos:** sematologia face a novas identidades. In: Sociedade Maranhense de Direitos Humanos & Centro de Cultura Negra do Maranhão (Orgs.), Frechal terra de preto: quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luiz, 1996, s.ed., pp.11-19.

ALMEIDA, Eliana do Sacramento de; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **História oral, comunidade quilombola e preservação da saúde:** narrativas e rememoração. X Encontro Regional Nordeste de História Oral: História Oral, Educação e Mídias. Salvador/BA, 2015.

ALVES, Ângela Maria; BACKES, José Licínio. Educar para as relações raciais: um desafio para a formação de professores. 29ª ANPED, GT: Formação de Professores, Caxambu/MG: 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/. Acesso em 20/01/2017.

AMORIM, Diego Uchoa de. **Teorias raciais no Brasil:** um pouco de história e historiografia. Dossiê História e Meio Ambiente. Revista Cantareira, Edição 19, Jul/Dez 2013, p.62-78.

AMORIM, Itamar Gomes; GERMANI, Guiomar Inez. **Quilombos da Bahia:** presença incontestável. Anais do X Encontro da América Latina - 20 a 26 de março de 2005 - Universidade de São Paulo (USP), pp.796-812.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 7 ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.

ARAÚJO, Felipe. **Conselho ultramarino**. Disponível em: www.infoescola.com/brasil-colonia/conselho-ultramarino/. Acesso em: 01/09/2016.

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **Representações de luta e da resistência negra no quilombo Manoel Congo**: Revista Terra Rocha e outras terras, v.21, set/2011.

ARRUTI, José Maurício. **Etnicidade**. In: SANSONE, Lívio e FURTADO Cláudio Alves (org). *Dicionário Crítico das Ciências Sociais dos Países de Língua Oficial Portuguesa*. Salvador, EDUFBA, 2014: pp.199-213.

_____. **Quilombos**. In: *Raça - novas perspectivas antropológicas*. Editado por Osmundo Pinho; Lívio Sansone. Ed.1, v.1. Salvador: EDUFBA, 2008, pp.315-49.

BARROS, Zelinda dos Santos. **Processo de emergência histórica dos quilombos**. Cachoeira. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coletivo Angela Davis, 2016, 58p.

BARTH, Fredrick. **Grupos Étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENARD, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998, pp.185-227.

BISPO, Maria das Graças Silva. **Prefácio**. In: SANTANA, Marise de [et al]. *ODEERE*: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Marise de Santana [et al]. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014, p.11-6.

BODGAN, Robert C; BICKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed. Porto: Edições 1994.

BOLETIM QUILOMBOL@. **Quilombos urbanos no Brasil:** desafios e perspectivas. Nº 18, Jan/Fev, 2007. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/oq/noticias-detalhes.asp?cod=6877

BONVINI, Emílio. **Tradição oral afro-brasileira:** as razões de uma vitalidade. Projeto História. São Paulo, junho de 2001.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 4887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art.68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

_____. Congresso Nacional. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

_____. Congresso Nacional. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário oficial da União, Brasília, DF, 11 de março de 2008.

_____. Congresso Nacional. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece s diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4/2010**, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Texto referência para a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

_____. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/. Acesso em: 13/09/2016.

_____. **Decreto Federal nº 4.887** de 20/11/2003. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Acesso em: 16/09/2016.

_____. **Decreto nº 6.040**, de 7 de Fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNDPT). Brasília, 7 de fevereiro de 2007.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola**. Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ministério de Educação e do Desporto, Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Parecer CNE/CP 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas**. Brasília, 2004.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035** de dezembro de 2010, aprova o plano nacional de educação para o decênio 2011/2020 e dá outras providências.

_____. **Proposta de plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - Lei nº 10.639/2003**. Brasília: 2009.

_____. **Resolução nº 7**, 14 de dezembro. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010.

BRITO, José Eustáquio de. Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, 1996, Ano 14, n.18, pp.57-74, dezembro/2011.

CALLEJO, J. **El grupo de discursión**. Introdução a uma práctica de investigation. Barcelona: Ariel, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:** uma educação "outra"?/ Organização Vera Maria Candau. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação:** desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Editora Vozes, 2.ed. Petrópolis/RJ, 2008, pp.13-37.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Editora Vozes, 2.ed. Petrópolis/RJ, 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura Xavier. **Gestão do currículo para a diversidade cultural:** discursos circulantes em um curso de formação continuada para professores e gestores. Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.02, maio/ago.2012, pp.306-325.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Prefácio à 2ª impressão**. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª Edição Revisada/Kabengele Munanga, organizador. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.09-10.

CARDOSO, Ivanilda Amado; RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Lacunas na formação inicial de professores:** implicações para a educação das relações étnico-raciais, 2015, 13p. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/lacunas-na-formacao-inicial-de-professores.pdf. Acesso em: 11/01/2017.

CARNEIRO, M. L. Tucci. **O racismo na história do Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

CASTRO, Yolanda Peinado; LAIN, Tamara Martin; GENOVÉS, Ester Corredera; MOÑINO, Nadia; JIMÉNEZ, Lorena Prieto. **Grupos de discusión:** métodos de investigación em esducación especial. 2010, 9p.

COSTA, Jorge Luiz. **Eugenia:** o racismo científico. 2012. Disponível em: http://orescator.blogspot.com.br/2012/12/eugenia-o-racismo-cientifico.html. Acesso em: 18/08/2016.

CUNHA Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. **Etnicidade:** da cultura residual mas irredutível. In: _____. *Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade*. São Paulo: EDUSP/Brasiliense, [1979] 1986, pp.97-108.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. **A formação e a profissionalização docente:** características, ousadias e saberes. IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522. Acesso em: 20/12/2016.

DENZIN, Norman k; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRA, Maria Luísa; DOMÈNECH, Miguel. **Hablar y escuchar**, Barcelona, Paidós, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Salvador, BA: FAPESB, 2008.

FERNANDES, Robson T. **Monogenismo e poligenismo**. 2009. Disponível em: http://caleberobson.blogspot.com.br/2009/09/monogenismo-e-poligenismo.html. Acesso em: 15/08/2016.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão:** o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org). **Brasil afro-brasileiro**. In: Lilian Moritz, SCHWARCZ. Raça como negociação: sobre as teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000: p.13-35.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formar professores:** velhos problemas e as demandas contemporâneas. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.12, n.20, jul/dez 2003, pp.473-477.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Eliza Dalmazo de. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*: teoria e prática. Petrópolis/RJ, Vozes, 2010.

GODOI, Christiane Kleinubing. **Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais**. Revista de Administração de Empresas, v.55, nº 6, nov-dez/2015, pp.632-644.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012, 424p.

_____. **Educação e relações raciais:** refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª Edição Revisada/Kabengele Munanga, organizador. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.143-154.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.639/03**. Disponível em: http://artigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011. Acesso em: 04/11/2016.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, nº 1, pp.98-109, Jan/Abr 2012.

_____. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autentica, Belo Horizonte, 2003.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação, nº 21, setembro a dezembro/2002, p.40-51.

GONÇALVES, Claúdia Pereira. **Política, cultura e etnicidade:** indagações sobre encontros intersocietários. In: Revista Antropologia em Primeira Mão/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004, 20p.

GONÇALVES, Luiz Alberto O. **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.63, p. 27-29, nov. 1987.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Baianos e paulistas:** duas "escolas" de relações raciais? Tempo Social; Revista de Sociologia, USP, São Paulo, v.11, n.1, maio de 1999, pp.75-95.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasilia, DF: Unesco no Brasil, 2003.

HAMPATÊ BA, A. **la tradition vivante**. In: Historie génerale de I'Afrique. I Méthodologie et préhistoire africaine. Paris. Jeune Afrique/UNESCO, 1980.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje**. Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf. Acesso em: 20/12/2016.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO Eliane. **Prefácio à 2ª edição**. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª Edição Revisada/Kabengele Munanga, organizador. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.11-13.

IBÁÑEZ, J. **Más allá de la sociología**. Madrid: Siglo XXI; 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20/02/2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). PISA 2000: **relatório nacional**, dezembro de 2001. Disponível em: www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf. Acesso em: 20/02/2016.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Africanizando currículo escolar**: conhecimentos tradicionais quilombolas. Revista Kàwé, Ilhéus, n.6. 2013, pp.15-19.

_____. **Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar**. In: 36ª ANPED - GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, Goiânia/GO: 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/.

LEITE, Ilka Boaventura. **O projeto político quilombola:** desafios, conquistas e impasses atuais. Florianópolis, Revista Estudos Feministas, v.16, n.3, setembro/dezembro de 2008, pp.965-977.

_____**. Os quilombos no Brasil:** questões conceituais e normativas. Revista Etnográfica, v.IV (2). Florianópilis: NUER/UFSC, 2000, pp.333-354.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. **A cultura escolar e os quilombolas:** uma experiência de aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. In: CANDAU, Vera Maria. Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?/ Organização Vera Maria Candau. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, pp.160-173.

MACHADO, Nailê Silva. **O griô como ferramenta pedagógica teatral**. 2013. 32 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

MAESTRI, Mário. **Apresentação:** uma defesa do quilombo. In: FIABANI, Adelmir. Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. São Paulo: Expressão Popular, 2005, pp.7-14.

MAIO, Marcos Chor. **O projeto unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.14, n.41, outubro/1999, pp.141-158.

_____. **O projeto unesco:** ciências sociais e o "credo racial brasileiro". Revista USP, São Paulo, n.46, pp.115-128, junho/agosto de 2000.

MANGOLD, W. **Gegenstand und method des gruppen discussions verfa hrens.** Frankfurt am Main, 1960.

MARCELO,Valter Luiz dos Santos. **A reestruturação urbano-regional de Jequié/BA**. Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, 2002.

MAROUN, Kalyla. ARRUTI, José Mauricio Paiva Andion. **Educação quilombola em debate**: a escola em um caminho da independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola. In: 34ª ANPED - GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais, Natal/RN: 2011. Disponível em: http://www.34reuniao.anped.org.br.

MAROUN, Kalyla. OLIVEIRA, Suely Noronha de. CARVALHO, Edileia. **Educação escolar quilombola**: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. In: 36ª ANPED - GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, Goiânia/GO: 2013. Disponível em: http://www.reuniao.anped.org.br. Acesso em: 01/03/2016.

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lílian. **A constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos:** limites e possibilidades. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.28, n.81, 2013, pp.137-255.

MATTOS, Mauro Gomes de. **Metodologia da pesquisa em educação física:** construindo sua monografia, artigos e projetos/Mauro Gomes de Mattos, Adriano José Rossetto Júnior, Shelly Blecher. 3 ed. revisada e ampliada. São Paulo: Phorte, 2008.

MESSIAS, Cinthia Maria da Fontoura. **Reflexões sobre formação docente**. Kur'yt'yba, v.3, n.1, p.61-73, 2013. Disponível em: http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo9813.pdf. Acesso em: 11/01/2017.

MINAYO, Maria Cecília S. de (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais**: entre ausências e emergências. In: 34ª ANPED - GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais, Natal/RN: 2011. Disponível em: http://www.34reuniao.anped.org.br.

MOLINA, Antônio. **25 anos missionário no Brasil:** Pe. Antônio Molina 1968 à 1993. Catedral Santo Antônio de Pádua: Jequié/BA, 1993, 40p.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. In: Currículo: políticas e práticas. Papirus, Campinas/SP, pp.81-96.

MOREIRA, Josinélia dos Santos. **A formação de professores/as e a educação multicultural no cenário da educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador/BA, 2013.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala, quilombos, insurreições, guerrilhas**. 3a edição, Livraria Editora Ciências Humanas, São Paulo. 1981.

MOURA, Glória. **O direito à diferença**. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª Edição Revisada/Kabengele Munanga, organizador. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.69-82.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª Edição Revisada/Kabengele Munanga, organizador. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editora, 2002.

_____. **Trecho do discurso de Abdias do Nascimento na universidade federal da Bahia ao receber o título de Doutor Honoris Causa**. Disponível em: http://www.abdias.com.br/biografia/biografia.htm. Acesso em: 07 de agosto de 2016.

NASCIMENTO, Edelvito Almeida do. **Cultura do povo ou cultura de exceção?** Disponível em: http://colegioedivaldo.blogspot.com.br/2016/08/por-que-nao-comemoro-o-folclore-texto.html.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Narrativas de Thereza Santos - contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. 2010. Disponível em: http://docplayer.com.br/11743795-Narrativas-de-thereza-santos-contribuicoes-para aeducacao-das-relacoes-etnico-raciais-html. Acesso em: 14/10/2016.

OLIVEIRA, Fernando Bueno; D'ABADIA, Maria Idelma Vieira. **Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros**. Revista Geo, UEG, Anápolis, v.4, n.2, jul/dez 2015, pp.257-275.

OLIVEIRA, Leinad Ayer. **Quilombos - a hora e a vez dos sobreviventes**. São Paulo. Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A razão do outro:** uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria. Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?/ Organização Vera Maria Candau. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, pp.174-187.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Da educação do campo à educação quilombola**: esboço de um percurso. In: 34ª ANPED - GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, Natal/RN: 2011. Disponível em: http://www.34reuniao.anped.org.br. Acesso em: 01/03/2016.

OLIVEIRA. I. **A construção histórica e social do racismo e suas repercussões na educação contemporânea.** Cadernos Penesb 9, Educação e População Negra. Niterói, Editora da UFF, dez. 2007, p.257-282.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

OSHIO, Mary Sasaqui; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. **Estudantes de licenciaturas:** quem são? O que esperam da formação inicial e da docência como profissão? VII Jornada de Iniciação Científica, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011, 21p. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pesquisa/pibic/publicacoes/2011/pdf/ped/mary_oshio.pdf. Acesso em: 19/01/2017.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. **O ensinar e o aprender do jongo em comunidades quilombolas**: a maestria dos jongueiros cumba. In: 34ª ANPED - GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, Natal/RN: 2011. Disponível em: http://www.34reuniao.anped.org.br. Acesso em: 01/03/2016.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. **Curso de pedagogia:** formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Pesquisa

em Formação de Professores, ISSN: 2176-4360, v.02, nº 03, ago-dez/2010. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/1. Acesso em: 10/01/2016.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

PROFORMAR, Programa de Formação. **Capacitação dos profissionais de agentes de saúde no município de Jequié**. NAD/Jequié, 2005.

RAINHA, Roberto; LOPES, Danilo Serejo. **A titulação dos territórios quilombolas:** uma breve leitura dos oito anos de governo Lula. Disponível em: http://www.escoladegoverno.org.br/artigos/735-a-titulacao-dos-territorios-quilombolas-uma-breve-leitura-dos-oito-anos-de-governo-lula. Acesso em: 16/09/2016.

RANGEL, Pollyana Soares. **Apenas uma questão de cor?** As teorias raciais dos séculos XIX e XX. Revista Simbiótica. Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, vol.2, n.1, jun/2015.

REDE AÇÃO GRIÔ NACIONAL, 2012. **O que é Griô?** Disponível em: http://www.acaogrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/. Acesso em: 10/12/2015.

REIS, Alexandro. **Prefácio**. Comunidades quilombolas brasileiras: regularização fundiária e políticas públicas. 2007. Disponível em: http://www.sepir.gov.br/.arquivos/pbq.pdf. Acesso em: 01/09/2016.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, 205p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006: p.191-223.

RIBEIRO, Giselle Rodrigues; MENEGASSI, Renilson José. **Negros e pardos no livro didático de português do ensino fundamental**. Universidade Estadual do Maringá. 2007, 83p. Disponível em: http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/grribeiro2.pdf .

RICUPERO, Bernardo. **Gilberto Freyre**. In: _____. *Sete lições sobre a interpretação do Brasil.* 2.ed. São Paulo, Alameda, 2008, pp.76-100.

RODRIGUES, Marcela Franzen. **Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues:** uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do século XIX. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, v.15, n.3, 2015.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo:** a diversidade cultural na escola. Escola Superior de Educação João de Deus, Dissertação de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico. 2013, 147p. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf. Acesso em: 28/01/2017.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação descolonizadora e interculturalidade:** notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria. Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?/ Organização Vera Maria Candau. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, pp.188-202.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente:** desafricanizando para cristianizar. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Ciências Sociais - Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, 2004.

_____. **ODEERE:** formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Marise de Santana [et al]. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

SANTOS Edson. **Apresentação**. Comunidades quilombolas brasileiras: regularização fundiária e políticas públicas. 2007. Disponível em: http://www.sepir.gov.br/.arquivos/pbq.pdf. Acesso em: 01/09/2016.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**. Rio de Janeiro: Pallas/Educ; São Paulo: Fapesp, 2002, pp.119-167.

_____. **Medos e preconceitos no paraíso**. Disponível em: http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/GSantos.PDF. Acesso em 07/08/2016.

SANTOS, Maria Cecília Pereira dos. **O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares**. VI Congresso Português de Sociologia: Mundos Sociais - saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Junho/2008, nº de série: 228, 12p.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria C. M.; CARVALHO, Maria C. P. **A atualização do conceito de quilombo**: identidade e território nas definições teóricas. Ambiente & Sociedade - Ano V - n° 10 - 1° Semestre de 2002.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Racismo e antirracismo:** a categoria raça em questão. In: Psicologia Política, vol.10, nº19, pp. 41-55, jan-jun, 2010. p.44.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das letras, 2014: p.57-86.

SEPPIR. **Comunidades quilombolas brasileiras:** regularização fundiária e políticas públicas. 2007. Disponível em: http://www.sepir.gov.br/.arquivos/pbq.pdf. Acesso em: 01/09/2016.

_____. **Programa Brasil quilombola**. Brasília: DF, 2005. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/.arquivos/pbq.pdf. Acesso em: 19/09/2016.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **O encontro com a pesquisa qualitativa na perspectiva construtivo-interpretativa:** um enfoque no grupo de discussão. In: _____.

Gênero e sexualidade: grupos de discussão como possibilidade formativa. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.

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

SILVA, Francisca Cordelia Oliveira da. **Etnia, cor e raça:** aspectos discursivos do uso institucional. Universidade de Brasília. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/64_Francisca_Cordelia_OS.pdf. Acesso em: 15/11/2016.

SILVA, Maria Nilza da. **Abdias do Nascimento e a lei 10.639/03**. Revista Teias: Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação, v.14, n.34, 2013, pp.21-34.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Revista Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), p.489-506, set/dez, 2007.

_____. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª Edição Revisada/Kabengele Munanga, organizador. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.155-172.

_____. Prática do racismo e formação de professores. *In*: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

SILVA, Valdélio Santos. **Rio das rãs à luz da noção de quilombo**. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Revista Afro-Ásia, n.23, 1999.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. **A extinção dos brasileiros segundo o Conde de Gobineau**. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v.6, n.1, jan/jun 2013, p.21-34.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Educação e identidade no Quilombo Brotas**. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, Campinas.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9º Ed, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

TUBINO, Fidel. **Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural**. In: CANDAU, Vera Maria. Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?/ Organização Vera Maria Candau. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, pp.22-37.

UNIDADE DE SAÚDE ODORICO MOTA. Secretaria municipal de saúde. Jequié: 2016.

VERAS, Marcos Flávio Portela; BRITO, Vanderli Guimarães de. **Identidade étnica**: a dimensão política de um processo de reconhecimento. In: *Revista de Antropologia*, ano 4, v.5, maio/2012, p.106-125.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** relações comunitárias étnicas. Volume 1. Brasília, Editora UnB. 1991. Cap. IV, p. 267-277.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens:** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, maio/agosto, 2006. 241-260 p.

_____. **Grupos de discussão:** aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:* teoria e prática. Petrópolis/RJ, Vozes, 2010, p.54-66.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis/RJ, Vozes, 2010.

WESOLOWSKI, Patrick. **O racismo científico:** a falsa medida do homem. 2014. Disponível em: http://www.geledes.org.br/o-racismo-cientifico-falsa-medida-homem. Acesso em: 15/08/2016.

APÊNDICES

Apêndice A: Conheça a Pesquisadora

Comparo a pesquisa científica com exercício de jardinagem! É preciso arrancar o que faz mal, preparar o terreno, semear, ser paciente, regar e cuidar. Estar preparada porque haverá pragas, secas ou excesso de chuvas; mas o importante é não abandonar o jardim (a pesquisa) porque em algum momento irá florescer.

Nesta perspectiva, devo reconhecer que a minha trajetória enquanto pesquisadora não se constituiu como tarefa fácil - foram incontáveis os desafios, medos, angústias e incertezas que se apresentaram dia após dia; contudo, percebo que essa diversidade de sentimentos brotou em mim, antes mesmo de tornar-me de fato uma pesquisadora, mas, emerge do processo seletivo para o Mestrado. Penso que seja necessário expor essa etapa prévia à pesquisa.

Quando me inscrevi pela primeira vez no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) - nível de Mestrado Acadêmico - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié, eu estava em um momento particular e acadêmico bastante conflituoso e ao mesmo tempo, inovador, desafiador. Isso porque durante o meu breve percurso acadêmico (de graduações e especialização) eu centralizei as minhas atenções aos estudos acerca da 'Educação Especial', isto é, do processo pedagógico direcionado às pessoas com deficiência.

Destaco que o interesse por essa temática emergiu e floresceu a partir do cenário familiar ao qual pertenço, uma vez que meu pai foi acometido e diagnosticado como deficiente intelectual, já em idade adulta, havendo então, uma inversão de responsabilidades sócio-familiares: a pessoa que sempre me cuidou, protegeu, mimou e educou, naquele momento precisou que eu fizesse o mesmo por ele; e isso não era difícil, ao contrário, cuidar de Painho era (e continua a ser) um prazer, uma forma de demonstrar o meu amor e até retribuir tudo o que ele fez por mim. Mas vê-lo sem lucidez, sem capacidade intelectual para tomar decisões referentes à sua própria vida constituiu-se como um processo significativamente doloroso para mim. E esse novo olhar para as pessoas com deficiência me motivava a estudar, a pesquisar. Lembro-me que quando graduanda em Administração de Empresas, no Trabalho de Conclusão de Curso, dissertei um capítulo sobre a política de cotas para pessoas com deficiência nas empresas; em síntese, sobre as possibilidades e dificuldades de pessoas nessa condição se inserirem no mercado de trabalho.

Posteriormente, imersa em uma segunda graduação - Curso de Licenciatura - tive a oportunidade de tornar-me membro do Grupo de Estudos em ‘Ciência, Educação e Diversidade’, e de ser Bolsista do Projeto de Extensão Universitária intitulado ‘Ações Inclusivas na UESB - Aprender com a Diferença’; ambos focalizavam os processos educativos de pessoas com deficiência. Em consonância, as discussões provenientes do grupo de estudos e das ações de extensão universitária, se complementavam, reforçando-me a idéia de desenvolver estudos mais aprofundados. E essa idéia se concretizou através das escavações monográficas da minha graduação de Licenciatura em Educação Física e da especialização em Educação Especial e Inclusiva.

Entretanto, com esse contexto favorável à pesquisa sobre Educação Especial, inclusive, já trabalhando na área como Professora de Educação Física Adaptada , senti a necessidade de ampliar o meu percurso acadêmico e ingressar em um curso de mestrado. Foi nesse momento que se enraizou em mim um conflito, uma dúvida. Descobri que apesar de ser militante a quase dez anos dos direitos civis das pessoas com deficiência, sobretudo, no que compreende as questões da educação, habitava em minha emoção e razão, uma inquietação ainda maior, que me incomodava desde o meu nascimento... As questões étnico-raciais, mais especificamente, as questões acerca de minha identidade com raízes africanas e afro-brasileiras reconhecidas somente em idade adulta.

Primeiro, um registro: sou filha de um casal inter-étnico: pai negro e mãe branca e nascer negra (pontuo aqui, apenas a questão racial: os traços físicos negróides, porque de pertença, eu não me identificava como negra) durante muito tempo da minha vida, violentou a minha identidade. Era terrível ser vista como uma pessoa negra.

Essa auto-rejeição se iniciou em minha infância marcada por diversas violências simbólicas e psicológicas, todas apoiadas em manifestações de racismo. Cresci acreditando que ser negra era algo ruim, prejudicial as minhas relações sociais. Os meus primeiros anos escolares foram dolorosos porque éramos poucas crianças negras na turma; desse modo, sempre ficávamos pejorativamente em destaque; as demais crianças não estabeleciam aproximação, e apesar de não entender o porquê, sabia que essa exclusão estava de alguma forma associada a minha cor de pele e demais traços físicos; enfim, ao meu corpo negro.

Os festejos escolares (juninos, folclóricos, natalinos e etc.) configuravam-se como episódios terroristas, a professora nunca me colocava como princesa, como rainha do milho, ou como qualquer outro personagem protagonista; eu sempre representava a escrava, a tia Nastácia do sítio do pica-pau amarelo (empregada doméstica), a personagem subalterna/oprimida... Estereotipada até mesmo nos manifestos artístico-culturais. Assim, ano

após ano, eu alimentava a esperança de ir para uma turma onde a minha diferença étnico-racial não se constituísse como fonte de preconceito e discriminação. Dissertando essas recordações, vêm outras e outras... E a minha memória não pára de acionar manifestações racistas por mim vivenciadas.

O racismo se cristalizou ainda mais em minha vida após o nascimento da minha irmã, que teve o 'privilégio' (no Brasil ser branco/a se constitui como uma ilha de privilégios) de ter nascido branca; as pessoas faziam questão de acentuar a diferença entre nós duas... Diziam a Mainha: sua filha branca é mais bonita que a morena! E ela respondia: mas Michelle é inteligente! O que eu interpretava desse diálogo: que apesar de eu ser negra, eu era dotada de inteligência, e que ser bonito era algo natural as pessoas de pele branca e não as pessoas de pele negra. Muitas foram às violências..., meu cabelo, por exemplo, todo início de ano passava por um processo de alisamento, para que eu fosse para a escola de cabelo arrumado.

Ainda na infância, quando os meus pais se divorciaram, eu acabei 'perdendo' a referência negra que tinha em minha casa. Certa vez, quando estava de férias escolares e ia viajar para o litoral, minha mãe se esqueceu de colocar em sua bolsa os meus documentos e também os da minha irmã, quando chegamos ao terminal rodoviário, o motorista do ônibus, não nos deixou embarcar, acreditando que eu não era filha da minha mãe e sim, de uma empregada doméstica. A infeliz curiosidade reside no fato do motorista nem sequer ter cogitado a possibilidade da minha irmã, não ser filha da minha mãe, já que também estava sem documentos.

Hoje, compartilho essas afro-vivências sem restrições e/ou constrangimentos; não tenho mais vergonha de um dia ter desejado ser 'paquita da Xuxa' e não ter relatado esse desejo para as demais pessoas com receio de que estas considerassem impossível uma negra ocupar o lugar de uma branca; pois aprendi a duras vivências que os lugares sociais não devem se configurar como marcadores raciais, mas como marcadores de conquistas, de merecimentos. Esses episódios que no passado me fizeram evitar olhar no espelho, me fortaleceram e me trouxeram até o mestrado, atuando como pesquisadora.

Disserto esse breve portfólio autobiográfico não na perspectiva de me vitimizar com o racismo, até por que são episódios superados, mas o apresento, considerando ser relevante registrar o meu lugar de fala; apresentar quem sou, e de onde brota o meu desejo de pesquisa. Foram anos da minha vida sofrendo as mazelas do racismo que se constituíram principalmente em espaços de educação formal - na escola - mas agora reconhecendo a minha identidade negra, dedico o meu tempo a refletir possibilidades escolares de enfrentamento e superação dessa doença social. E foi essa inquietação que me fez migrar de uma área temática

de estudo (Educação Especial) para outra bem distinta (Educação Étnico-Racial), embora, exista um ponto em comum em ambas as abordagens: a educação de grupos sociais considerados ‘minorias’ e que historicamente são marginalizados e excluídos.

Preparando o terreno

Com o conflito (acerca de que temática de projeto de pesquisa submeter aos processos seletivos de mestrado) resolvido, fui informada nos corredores da UESB (minha universidade de origem) que um novo Programa de Pós-Graduação stricto sensu tinha sido aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o mais interessante: que a área de concentração de pesquisa seria as Relações Étnicas; naquele momento, tive certeza de que a minha decisão de alterar a temática de pesquisa tinha sido coerente. Afinal, não poderia ser somente um acaso, ou uma coincidência, um curso de mestrado em relações étnicas na UESB e ainda, no campus da cidade que eu resido (Jequié/BA); acreditei que se tratava de algo destinado.

O contentamento não se constituía apenas no campo individual, como também no campo coletivo. Sabia que a aprovação deste curso de mestrado tratava-se de uma conquista do Órgão de Educação em Relações Étnicas (ODEERE), fundado em 2005, após a aprovação da Lei 10.639 de 2003 (que estabelece a obrigatoriedade dos ensinos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio de todo o país) e que referendado nesta Lei passa a disponibilizar cursos de formação e aperfeiçoamento de professores (para que os mesmos estivessem aptos em seu exercício docente a iniciar o que rege a lei) em níveis de graduação, pós-graduação/especialização e formação continuada; além dos grupos de estudos e da produção de conhecimentos. Ou seja, o ODEERE, através do tripé que fundamenta a universidade pública: ensino - pesquisa - extensão, passa a fortalecer (em âmbito municipal e até regional) o movimento de reconhecimento da importância do trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

Sobre o ODEERE, Bispo (2014, p.15) registra:

> O trabalho desenvolvido por essa instituição coloca a UESB na condição de vanguarda no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contando com o apoio do ODEERE, o Sistema Municipal de Educação de Jequié também se torna pioneiro na região no cumprimento da Lei nº 10.639/2003, mediante regulamentação da referida lei por Decreto Municipal e a criação do Núcleo de Educação para a Diversidade Cultural e Étnico-Racial, responsável pela implantação das Diretrizes em nível municipal.

Soube da existência do ODEERE somente em 2010 (após cinco anos de sua fundação) quando ingressei na UESB; mas o meu primeiro contato efetivo ocorreu em 2013, quando fui coordenadora de um evento cultural sobre Jogos Africanos na perspectiva escolar. Para administração desse evento, precisei (ação voluntária) me distanciar da cultura ocidental, branca e cristã que permeou toda a minha vida até aquele momento - e para este exercício contei com o apoio do acervo literário, físico e, sobretudo, humano do ODEERE, apoio que recordo com muita gratidão, porque foi apenas nesta etapa da vida (ensino superior) que vim descobrir a riqueza da história, cultura, tradição, luta e resistência do povo negro, do meu povo.

Passado esse momento de identificação do Programa de Pós-Graduação stricto sensu que contemplasse a minha inquietação de pesquisa, surgia uma nova dificuldade: encontrar um orientador. Não seria uma tarefa simples, visto que eu não tinha uma trajetória de estudos e/ou pesquisas sobre a educação para as relações étnico-raciais; contudo, eu estava disposta a me entregar à pesquisa; deste modo, com o primeiro Edital de Seleção publicado, optei por consultar o Currículo Lattes de todos os Professores do PPGREC com a finalidade de diagnosticar os possíveis orientadores. Alguns elementos permeiam a minha inquietação de pesquisa, tais como: a escola, o conhecimento africano e afro-brasileiro, a formação docente, a ação pedagógica e o racismo.

Na primeira seleção, cheguei até a entrevista, mas não obtive êxito. A reprovação me desmotivou significativamente, havia depositado no curso de mestrado muitos dos meus projetos de vida: ascensão social, profissional e acadêmica; além do desejo de fazer parte primeira turma de mestrado do PPGREC/ODEERE/UESB/2014. Demorei um tempo para me recompor, mas compreendi que precisava avançar nas discussões sobre a educação étnico-racial, afinal, a minha reprovação ocorreu somente na última etapa, e isso era reflexo de que eu ainda estava imatura quanto a tais discussões. Retomei os estudos, renunciei 20 horas das minhas 40 horas de trabalho em uma escola particular, para me dedicar às leituras e fichamentos; e no processo seletivo da segunda turma (2015), passei em segundo lugar.

Minha rotina mudou completamente: leituras, leituras, mais leituras e discussões. Agora, além de fazer parte de um mestrado de tempo integral, todas as vezes que eu abria a minha caixa de e-mail's lá estavam mais indicações de leituras; o orientador que tanto eu havia batalhado parecia não descansar e também não me deixar descansar; mas mesmo realizando tantas leituras, quando eu chegava à sua sala de aula, percebia que eu ainda não sabia nada, e assim, eu me inibia completamente, ficava incrédula com tanto conhecimento que ele dominava; a turma carinhosamente chegou a o apelidar de 'biblioteca ambulante'

porque além do conhecimento, ele ainda era capaz de fazer indicações de leituras (com nome de livros, de autores e ano de publicação) para o objeto de pesquisa de cada um de nós.

Semeando

As atividades do PPGREC ocorrem no ODEERE, e embora este seja um órgão da UESB, o seu espaço físico fica situado fora da universidade, em outro bairro chamado 'Pau Ferro' - um bairro extremamente pobre, periférico e popularmente denominado como violento e como área de risco. Curioso como são inúmeros os estereótipos que circundam o ODEERE, todos fundamentados no preconceito e na discriminação frente à população afro-descendente. Tenho dois anos convivendo cotidianamente neste espaço e com as pessoas do bairro e nunca fui acometida por alguma situação de violência. Ao contrário, a convivência com o bairro é harmônica - existe uma integração muito forte entre o ODEERE e a comunidade do Pau Ferro.

A título de exemplo, cito que o espaço físico do ODEERE é aberto a toda a população do bairro, tendo salas cedidas para o grupo da terceira idade, para a capoeira e demais atividades de interesse da população. Inclusive, o ODEERE mantém um projeto para crianças e adolescentes do bairro - o Projeto Erê, que desenvolve atividades no contraturno da escola formal, através da contação de histórias, mitos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Outro momento de integração entre o ODEERE e a comunidade do Pau Ferro ocorre todos os anos no mês de setembro, quando o órgão oferece o seu tradicional Caruru de Cosme Damião, Erê, Ibejis, Wujes - um evento cultural extenso a toda a comunidade do bairro e também a comunidade acadêmica/UESB. A participação da comunidade local neste caruru (comida de origem africana - vivência cultural e degustação dos sabores da terra de origem) não se dá apenas no dia com a degustação da comida, mas, sobretudo, durante todo o mês, com a doação de alimentos, preparo dos mesmos e arrumação do espaço. Particularmente, registro que participar e/ou colaborar com o caruru do ODEERE não tem explicação, é um momento identitário, onde tenho a oportunidade de vivenciar as tradições culturais negras, tão negadas em outros espaços.

Em síntese, o ODEERE em uma década de existência conseguiu (e vem conseguindo) se configurar enquanto espaço de memória, fortalecimento, valorização e manutenção da diversidade étnico-racial. Para tanto, conta com um Acervo Literário (Biblioteca) e também com um Museu:

> (...) o ODEERE tem um papel singular, pois reúne no espaço Museu do ODEERE um acervo contendo documentos, obras científicas e literárias que abordam temáticas voltadas para a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, além de peças e obras de arte que retratam a cultura desses povos. Toda a preocupação com a reconstituição simbólica dos povos africanos e afro-descendentes é uma estratégia para manter viva a memória desses povos e permitir que novas gerações possam, também, ter conhecimento da sua história, dos símbolos e crenças que constituíram suas identidades (BISPO, 2014, p.14).

Contudo, como é atuante na produção de conhecimentos e na formação de professores frente às relações étnicas, principalmente no que compreende as culturas afro-brasileiras, houve - e de fato ainda há - uma resistência muito forte ao ODEERE, e essa resistência, que em uma perspectiva particular, trata-se de uma manifestação racista vem especificamente de um lugar de onde não poderia vir: a própria academia/universidade. Sim, o ODEERE é negro, não é apenas negro, mas a sua gênese é negra; e como as teorias raciais (dissertadas no capítulo 2) instituíram que tudo que vem da população negra é ruim, imoral, sujo, desonesto ou macumba, o ODEERE durante muito tempo não foi considerado como espaço acadêmico, mas como um terreiro de candomblé - uma total ignorância que reforça que preto/negro não se constitui como conhecimento, tampouco produz conhecimento; além do quê um terreiro de candomblé também é espaço de informação, e pode (ou melhor, deve) se constituir como espaço de ciência e/ou investigações acadêmicas. Nesta perspectiva, a Professora Marise de Santana (2014, p.70), idealizadora, fundadora e coordenadora do ODEERE, relata:

> Havia uma rejeição coletiva por parte de alunos(as) dos cursos de graduação licenciatura e bacharelado, em função de não acreditarem ser o ODEERE um espaço articulado com a ordem estabelecida pela ciência, pelo pensamento científico e que não tomava em suas práticas pedagógicas conteúdos ditos de culturas superiores, de civilizados. Alguns questionavam se o ODEERE, com conteúdos afro-brasileiros era universidade ou terreiro. Diante do questionamento admitiam que sua ética religiosa não permitia que fizessem estudos neste espaço.

Esse tipo de equívoco de negar e/ou silenciar conteúdos e pesquisas afro-brasileiras tem sido rompido pelo ODEERE, que vem visibilizando tais conteúdos em várias cidades da região sudoeste do estado da Bahia, especialmente, em Jequié. Em outras palavras, o ODEERE quebra paradigmas, rompe silêncios, gera estranhamentos/incertezas e incomoda os defensores das culturas opressoras.

A colheita

Após a superação de etapas de um exercício intenso de leituras, escrita e reescrita que durou dois anos, enfim, é chegada a hora da colheita! Utilizo a metáfora do cultivo para

pontuar acerca desse processo. Dando uma volta no tempo a fim de rememorar a maneira como todo o processo de cultivo que resultou nesta dissertação foi realizado, faço uma advertência: chegar até aqui não foi tarefa fácil, foi preciso passar por momentos de secas e também de excessos de chuvas, porém momentos necessários..., a colheita das flores está sendo feita a custo de muita dedicação, trabalho coletivo e esforço pessoal.

Apêndice B: Ofício encaminhado a Direção da Escola

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM
CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, EM NÍVEL DE MESTRADO ACADÊMICO, EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE

PPGFREC

À

Leiza da Silva Santos - Coordenadora Pedagógica

Escola Municipal Padre Antonio Molina

Jequié, 01 de Julho de 2016.

O Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - Curso de Mestrado Acadêmico - apresenta **Michelle Gomes Freitas Ferreira**, aluna regular com matrícula nº 2015.1207 a qual está desenvolvendo uma pesquisa acadêmica sob orientação do Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio, a esta unidade escolar, necessitando ter acesso a dados e informações desta.

Desde já o PPGFREC se coloca a disposição de V. Sa. para quaisquer esclarecimentos adicionais que forem necessários.

Agradecemos pela atenção e apoio,

Cordialmente,

Ozeias Pires Silva

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGFREC)

Ozeias Pires Silva
Mat. 72491840-0
Técnico Universitário
UESB

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezada Senhora,

Eu, **Michelle Gomes Freitas Ferreira**, Estudante do Curso de Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), estou convidando-a a participar da pesquisa intitulada **"Notas sobre os Conhecimentos Étnico-Raciais na Formação de Professoras de uma Escola Quilombola: a emergência da africanização e descolonização do processo formativo".** O objetivo desta pesquisa é identificar os conhecimentos e descrever as percepções que professoras de uma escola situada em território certificado como remanescente de quilombo têm acerca dos conteúdos étnico-raciais. O possível risco que a pesquisa poderá ocasionar à senhora está relacionado ao constrangimento da divergência de opiniões durante as realizações dos grupos de discussões, ou ainda, no desconforto em responder alguma pergunta da entrevista e/ou questionário. Contudo, caso essa possibilidade se confirme, a senhora poderá optar em não responder. Os dados e/ou informações coletados durante a pesquisa, serão guardados pela pesquisadora responsável durante cinco anos, e somente esta terá acesso a tais informações. Fica assegurado que a sua identidade será preservada; portanto, serão utilizados nomes fictícios nos textos produzidos pela pesquisa. A sua participação é voluntária, o que implica registrar que a senhora não receberá nenhum provento financeiro pela sua participação na pesquisa. Também fica acordado que a senhora poderá desistir de participar da mesma em qualquer fase de sua execução sem que seja submetida a penalizações. Registra-se ainda, que a pesquisadora estará disponível para esclarecer as possíveis dúvidas que venham a surgir antes, durante e após a pesquisa através do endereço eletrônico michelle.uesb@yahoo.com.br, e do número de telefone: (73) 98878-5062. Caso a senhora aceite participar da pesquisa, deverá assinar duas cópias deste termo de consentimento livre e esclarecido, sendo que uma será da senhora e a outra da pesquisadora responsável.

COMPROMISSO DE PARTICIPAÇÃO

Eu,_____,

concordo em participar da pesquisa acima apresentada, participando dos encontros do Grupo de Discussão e respondendo a uma entrevista e/ou questionário a ser aplicada pela pesquisadora **Michelle Gomes Freitas Ferreira**. Estou ciente dos objetivos, riscos e procedimentos da pesquisa, bem como, de sua natureza acadêmica. A pesquisadora se comprometeu com o sigilo de minha identidade, e com o esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu venha solicitar no curso da pesquisa. Também ficou acordado que posso desistir de participar da mesma no momento em que julgar conveniente, sem que a minha desistência implique qualquer tipo de prejuízo. Diante do exposto, autorizo o uso das informações para fins de redação em dissertação de mestrado, publicação em artigos científicos, congressos e/ou revistas científicas.

_____

Assinatura da Participante

_____

Ass. da Pesquisadora Responsável

Michelle Gomes Freitas Ferreira

Jequié, _____/_____/2016.

Apêndice D: Guia de Condução do Grupo de Discussão

GRUPO DE DISCUSSÃO Nº 1	
TEMA: **CONCEITOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS DE QUILOMBOS**	
TEXTO UTILIZADO: **INTRODUÇÃO DO LIVRO: MATA, PALHOÇA E PILÃO** (Autor: Adelmir Fibiane)	
DATA E HORÁRIO: **22/07/2016 - TURNO MATUTINO**	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Entrega do Kit Pedagógico	Entrega do classificador contendo os textos a serem utilizados em todos os encontros, estojo com lápis, borracha, caneta, marca texto e apontador, para que os membros do Grupo de Discussão possam registrar informações, conteúdos e etc.
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	Leitura e assinatura do TCLE.
Aplicação do Questionário	Coleta de Informações acerca da Formação Docente (Inicial e Continuada)
Slide: Conceitos de Quilombos, Comunidades Remanescentes de Quilombos (Ressemantização do Termo)	Momento Discursivo
Exposição Oral e Vídeos (Diferenças entre Quilombo Urbano e Quilombo Rural)	Vídeo 1: Valença, Quilombo São José da Serra, Rio de Janeiro. Link: https://www.youtube.com/watch?v=YsRl1dCmJJM Vídeo 2: Conheça o Quilombo urbano Pedra do Sal, no Rio de Janeiro. Link: https://www.youtube.com/watch?v=CtfbLBsEZzo

GRUPO DE DISCUSSÃO Nº 2	
TEMA: **BARRO PRETO E SEU CONTEXTO QUILOMBOLA**	
TEXTO UTILIZADO: **PRIMEIROS ACHADOS DA PESQUISA** (Autora/Pesquisadora: Michelle Gomes Freitas Ferreira)	
DATA E HORÁRIO: **22/07/2016 - TURNO MATUTINO**	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Slide: Histórico do Barro Preto (Seu Processo de Certificação como Remanescente de Quilombo, Atuação da Associação Quilombola)	Momento Discursivo
Slide 2: Fotos do Barro Preto (Apresentação dos Principais Pontos da Comunidade e sua Relação com o Histórico de Remanescente Quilombola)	Momento Discursivo 2
Situação Problema: Cantiga Escravos de Jó	Refletir a cantiga na perspectiva dos negros africanos que foram escravizados.

GRUPO DE DISCUSSÃO Nº 3	
TEMA: **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA X EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**	
TEXTO UTILIZADO: **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**	
DATA E HORÁRIO: **22/07/2016 - TURNO VESPERTINO**	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Slide: Principais Artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola	Momento Discursivo
Slide 2: Diferenças entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola	Momento Discursivo 2
Exposição Oral e Vídeo (Escola Quilombola)	Vídeo: Sala de Notícias Quilombos e Quilombolas. Link: https://www.youtube.com/watch?v=wXexAYIPGa0
	Refletir possibilidades de adequação de uma escola que

Situação Problema: Histórico é Negro, mas a Escola é Branca	embora esteja situada em território quilombola, não tem uma prática pedagógica que contemple tal realidade (ou seja, que não respeita as determinações legais).

GRUPO DE DISCUSSÃO Nº 4	
TEMA: **RESISTÊNCIA NEGRA**	
TEXTO UTILIZADO: **A RESISTÊNCIA DOS ESCRAVOS** (Autor: Rainer Sousa)	
DATA E HORÁRIO: **05/08/2016 - TURNO VESPERTINO**	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Leitura do Texto	Momento Discursivo
Slide: Resistência Negra (Exemplos Históricos e Contemporâneos, Atuação dos Movimentos e/ou Coletivos Negros)	Momento Discursivo 2

GRUPO DE DISCUSSÃO Nº 5	
TEMA: **TEORIAS RACIAIS**	
TEXTO UTILIZADO: **ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE TEORIAS RACIAIS** (Autora/Pesquisadora: Michelle Gomes Freitas Ferreira)	
DATA E HORÁRIO: **05/08/2016 - TURNO MATUTINO**	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Slide: Teorias Raciais (Apontamentos sobre: Escravidão, Abolição e a Não Inclusão do Negro na Sociedade; Darwinismo Social; Escola Baiana e Escola Paulista de Sociologia das Relações Sociais - Mito da Democracia Racial)	Momento Discursivo

GRUPO DE DISCUSSÃO Nº 6	
TEMA: **RACISMO CONTEMPORÂNEO, RACISMO DE MARCA E DE ORIGEM E RACISMO ESCOLAR**	
TEXTO UTILIZADO: **ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE RAÇA E RACISMO** (Autora/Pesquisadora: Michelle Gomes Freitas Ferreira)	
DATA E HORÁRIO: **05/08/2016 - TURNO VESPERTINO**	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Slide 1: Concepções sobre Raça, Racismo, Racismo de Marca, Racismo de Origem	Momento Discursivo
Exposição Oral e Vídeo	Vídeo 1: Experiência sobre Racismo. Link:https://www.youtube.com/watch?v=xdPioHyt8lw
Dinâmica: Racismo Sem Querer?	Dividir o Grupo de Discussão em equipes, distribuir envelopes contendo algumas frases, e solicitar que cada equipe comente o conteúdo das frases e/ou o que acha sobre cada uma destas. A saber: • A coisa tá preta. • Comprou no mercado negro? • Você está denegrindo a minha imagem! • Estou com uma inveja branca. • Aquela mulher tem a cor do pecado. • Ela é negra, mas é inteligente. • Que negro bonito! • Não sou tuas negas. • Gato preto dá azar. • Nasceu com o pé na cozinha. • Amanhã é dia de branco. • Estou com cheiro de nego. • Seu cabelo é bandido, quando não está preso, está armado. • É um negro de traços finos.
Slide 2: Existe Racismo Reverso? (Racismo destinado a pessoas brancas?)	Momento Discursivo 2
	Vídeo 2: Cores e Botas. Link: https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o

Exposição Oral e Vídeo	Vídeo 3: Ninguém nasce Racista. Link: https://www.youtube.com/watch?v=FsVnlWd1Zrs Vídeo 4: Vista minha Pele (Editado para Aula). Link: https://www.youtube.com/watch?v=FPHlUrUyj20
Situação Problema: Relatos Racistas	Solicitar ao Grupo de Discussão que relate situações racistas decorridas na sala de aula e/ou na escola, e como agiu diante destas.

GRUPO DE DISCUSSÃO Nº 7	
TEMA: **O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO**	
TEXTO UTILIZADO: **O NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS. UM ENFOQUE NOS PAPÉIS SOCIAIS** (Autora: Lara de Freitas Severo)	
DATA E HORÁRIO: 3**0/09/2016 - TURNO MATUTINO**	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Leitura do Texto	Momento Discursivo

GRUPO DE DISCUSSÃO Nº 8	
TEMA: **CULTURA NEGRA TRATADA COMO SUBCATEGORIA FOLCLÓRICA NO ÂMBITO ESCOLAR**	
TEXTO UTILIZADO: **CULTURA DO POVO OU CULTURA DE EXCESSÃO?** (Autor: Edelvito Almeida do Nascimento)	
DATA E HORÁRIO: 3**0/09/2016 - TURNO MATUTINO**	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Leitura do Texto	Momento Discursivo

Apêndice E: Questionário Docente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, EM NÍVEL DE MESTRADO ACADÊMICO, EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE

"Conhecimentos Étnico-Raciais e Formação de Professoras de uma Escola Quilombola: a emergência da africanização e descolonização do processo formativo"

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ E-mail:_____

Religião: _____ Igreja que Freqüenta: _____

Escola(s) Onde Leciona:_____

_____

Série(s): _____ Disciplina(s): _____

Carga Horária de Aulas nesta Escola: _____ Nº de Turmas: _____

Carga Horária em outra escola: _____ Turno(s): _____

Série(s): _____ Disciplina(s): _____

Auto-atribuição de cor/raça/etnia: _____

FORMAÇÃO DOCENTE

Profissionalizante ( )

Magistério ( ) Educação Básica ( )

Nível Superior ( )

Bacharelado ( ) Licenciatura ( )

Nome do Curso:_____ Ano de Conclusão: _____

Instituição:_____

PÓS-GRADUAÇÃO

Lato Sensu: (Especialização)

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

Stricto Sensu: Mestrado ( ) Doutorado ( )

Nome do Curso: _____

Instituição:_____

Ano de Conclusão: _____

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO (NOS ÚLTIMOS 5 ANOS)

Nome do Curso: _____

Instituição:_____

Carga Horária:_____ Ano: _____

Nome do Curso:_____

Instituição:_____

Carga Horária:_____ Ano: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tempo de Serviço Docente:_____

Tempo de Serviço em Escola de Comunidade Remanescente de Quilombo: _____

Como chegou a esta Unidade Escolar? _____

_____

_____

_____

FORMA DE INGRESSO

Concurso ( ) REDA ( ) Indicação (ESPECIFICAR):_____

_____

_____

TRAJETÓRIA DOCENTE

Quais foram os motivos e/ou razões que a levaram a escolher a profissão de Professora?

_____

_____

_____

_____

_____

As questões étnico-raciais estiveram presentes em algum momento na sua formação profissional? Sim ( ) Não ( ). Especifique caso positivo: _____

_____

_____

Caso negativo, você gostaria que estas questões tivessem sido trabalhadas em sua formação? Por quê? _____

_____

_____

Teve algum tipo de formação específica (continuada) e/ou curso para trabalhar com os conteúdos Étnico-Raciais ou Quilombolas? Sim ( ) Não ( ). Especifique caso positivo e justifique caso negativo: _____

_____

_____

_____

Sua prática pedagógica está fundamentada nos conhecimentos étnico-raciais? Sim ( ) ou Não ( ). Comente: _____

_____

_____

Para você enquanto professora quais as dificuldades para a efetivação de uma educação étnico-racial?

A falta de material ( ) Os conteúdos ( ) O projeto político pedagógico ( )

Os alunos ( ) A falta de cursos preparatórios ( ) Outros ( )

Comente:_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANEXOS

Anexo A: Portaria nº 25 de 07/03/2007 da Fundação Cultural de Palmares - Reconhecimento do Barro Preto como Comunidade Remanescente de Quilombo.

6 ISSN 1677-7042 Diário Oficial da União - Seção 1 Nº 49, terça-feira, 13 de março de 2007

Ministério da Cultura

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA

RETIFICAÇÃO

Na Deliberação nº. 46, de 27 de fevereiro de 2007, publicada no DOU nº. 40 de 28 de fevereiro de 2007, Seção 1, pagina 20, em relação ao projeto "Tropicalia 40 Anos", para considerar o seguinte: onde se lê "CNPJ: 59.119.597/0001-42", leia-se "CNPJ: 56.119.597/0001-42".

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

PORTARIA Nº 25, DE 7 DE MARÇO DE 2007

O Presidente da Fundação Cultural Palmares, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo artigo 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de agosto de 1988 e em conformidade com os parágrafos 1§ e 2§ do artigo 2º e parágrafo 4§ do artigo 3º, do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 e com a Portaria/FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, resolve:

Art 1º REGISTRAR no Livro de Cadastro Geral n.º 09 e CERTIFICAR que, conforme Declarações de Auto-reconhecimento e os processos em tramitação nesta Fundação Cultural Palmares, as Comunidades a seguir, SÃO REMANESCENTES DE QUILOMBOS:

Vale do Alegre "Valenrim e Martinho" localizada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade, Estado de Mato Grosso, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 888, fl. 02, em 27/02/2007;

Muratubinha, localizada no município de Óbidos, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 889, fl. 03, em 27/02/2007;

Igarapé-Açu, localizada no município de Óbidos, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 890, fl. 04, em 27/02/2007;

Mondongo, localizada no município de Óbidos, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 891, fl. 05, em 27/02/2007;

Curral Novo, situada nas áreas do Pólo dos Campinhos, localizada no município de Virgem da Lapa, Estado de Minas Gerais, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 892, fl. 06, em 27/02/2007;

Arapucu, localizada no município de Óbidos, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 893, fl. 07, em 27/02/2007;

Peruana, localizada no município de Óbidos, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 894, fl. 08, em 27/02/2007;

Nossa Senhora das Graças (Paraná de baixo), localizada no município de Óbidos, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 895 , fl. 09, em 27/02/2007;

Quitungo, localizada no Povoado do Tanque, município de Maraú, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 896 , fl. 10, em 27/02/2007;

Galeão, localizada na contra-costa da Ilha de Tinharé, município de Cairu, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 897 , fl. 11, em 27/02/2007;

Lagoinha, localizada no município de São Gabriel, Chapada Diamantina, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 898 , fl. 12, em 27/02/2007;

Santana São Patrício, localizada no município de Itapecuru-Mirim, Estado do Maranhão, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 899, fl. 13, em 27/02/2007;

Jatobá, localizada no município de Livramento de Nossa Senhora, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 900, fl. 14, em 27/02/2007;

Peixoto dos Botinhas, localizada no município de Viamão, Estado do Rio Grande do Sul, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 901, fl. 15, em 27/02/2007;

São Félix, situada nas áreas da Fazenda São Félix, localizada no município de CantaGalo, Estado de Minas Gerais, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 902, fl. 16, em 27/02/2007;

Chacrinha, localizada no município de Belo Vale, Estado de Minas Gerais, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 903, fl. 17, 27/02/2007;

Campo Grande, localizada no município de Santa Terezinha, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 904, fl. 18, em 27/02/2007;

Taquarussu, localizada no município de Campos Belos, Estado de Goiás, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 905, fl. 19, em 27/02/2007;

Brejão, localizada no município de Campos Belos, Estado de Goiás, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 906 , fl. 20, em 27/02/2007;

São José, localizada no município de Alto Alegre, Estado do Maranhão, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 907, fl. 21, em 27/02/2007;

Monte Recôncavo, localizada no município de São Francisco do Conde, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 908 , fl. 22, em 27/02/2007;

São Francisco do Malaquias, localizada no município de Vargem Grande, Estado do Maranhão, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 909 , fl. 23, em 27/02/2007;

Bandeira Branca, localizada no município de Inhangapi, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 910, fl. 24, em 27/02/2007;

Mirim, localizada no município de Itapecuru-Mirim, Estado do Maranhão, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 911, fl. 25, em 27/02/2007;

Curitiba, localizada no município de Itapecuru-Mirim, Estado do Maranhão, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 912, fl. 26, em 27/02/2007;

Boa Vista, localizada no município de Baião, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 913, fl. 27, em 27/02/2007;

Umarizal Beira, localizada no município de Baião, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 914, fl. 28, em 27/02/2007;

Capoeiras, localizada no município de Macaíbas, Estado do Rio Grande do Norte, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 915, fl. 29, em 28/02/2007;

Fazenda Taratás / Eldorado e Adjacências, localizada no município de Abaré, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 916, fl. 30, em 28/01/2007;

Fazenda Santana, localizada no município de Cabrobó, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 917, fl. 31, em 28/02/2007;

Jatobá II, localizada no município de Cabrobó, Estado de Pernambuco, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 918, fl. 32, em 01/03/2007;

Barro Preto, localizada no município de Jequié, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 919, fl. 33, em 01/03/2007;

Mota, localizada no município de Itanhém, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 920, fl. 34, em 01/03/2007;

Fazenda Bela Vista, localizada no município de Cabrobó, Estado de Pernambuco, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 921, fl. 35, em 01/03/2007;

Carrasco, localizada no município de Arapiraca, Estado de Alagoas, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 922, fl. 36, em 01/03/2007;

Cágados, localizada no município de Ituberá, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 923, fl. 37, em 01/03/2007;

Fazenda Velha, localizada no município de Andaraí, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 924, fl. 38, em 01/03/2007;

Tabuleiro dos Negros, localizada no município de Penedo, Estado de Alagoas, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 925, fl. 39, em 01/03/2007;

Aboboral Margem Esquerda, localizada no município de Eldorado, Estado de São Paulo, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 926, fl. 40, em 01/03/2007;

Caraíbas, localizada no município de Ibitiara, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 927, fl. 41, em 01/03/2007;

Poça, localizada no município de Eldorado, Estado de São Paulo, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 928, fl. 42, em 01/03/2007;

São Francisco do Maracaxeta, localizada no município de Maracaxeta, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 929, fl. 43, em 01/03/2007;

Arapemã, localizada no bairro da Pérola do Maicá, município de Santarém, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 930 , fl. 44, em 01/03/2007;

Santo Antônio do Morro Grande, localizada no município de Ressaquinha, Estado de Minas Gerais, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 931 , fl. 45, em 01/03/2007;

Buenos Aires, localizada no município de Custódia, Estado de Pernambuco, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 932, fl. 46, em 01/03/2007;

São João Vila Boa Esperança, localizada no município de Campo Largo do Piauí, Estado do Piauí, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 933, fl. 47, em 01/03/2007;

Recanto dos Evangélicos, localizada no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 934, fl. 48, em 01/03/2007 e

São José do Patauateua, localizada no município de Irituia, Estado do Pará, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 935, fl. 49, em 01/03/2007.

EDVALDO MENDES ARAÚJO

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL
DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO MATERIAL E FISCALIZAÇÃO
GERÊNCIA DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E NATURAL

PORTARIA Nº 78, DE 12 DE MARÇO DE 2007

Dispõe sobre a autorização para o projeto de pesquisa arqueológica na área de implantação da mina de ferro da empresa MMX Mineração Ltda., no Município de Pedra Branca do Amapari, no Estado do Amapá.

O GERENTE DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E NATURAL DO DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO MATERIAL E FISCALIZAÇÃO DO INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN, nos termos da Portaria IPHAN nº 207, de 13.09.04, publicada no D.O.U., Seção 2, de 15.09.04 e de acordo com o disposto no Anexo I, do Decreto nº 5.040, de 07.04.04, na Lei nº 3.924, de 26.07.61, na Portaria SPHAN nº 7, de 01.12.88, e ainda do que consta do processo administrativo nº 01492.000023/2007-77, resolve:

I -Expedir a presente AUTORIZAÇÃO, sem prejuízo das demais licenças exigíveis por diferentes órgãos e entidades da Administração Pública, ao Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá, para realizar as atividades do projeto de levantamento e resgate arqueológico na área da Mina do Projeto de Ferro Amapá (MMX), localizado no município de Pedra Branca do Amapari, no Estado do Amapá, entre as coordenadas UTM 22N: 92434,46N / 405631,01E; 92434,46N / 401098,01E, 90028,58N / 401098,01E e 90028,58N / 405631,01E.

II -Reconhecer como coordenador dos trabalhos de que trata o item anterior o arqueólogo João Darcy de Moura Saldanha, cujo projeto se intitula "Projeto de Levantamento e Resgate Arqueológico na Área da Mina do Projeto de Ferro Amapá".

III -Reconhecer o arqueólogo designado coordenador dos trabalhos como fiel depositário, durante a realização das etapas de campo, do eventual material arqueológico recolhido ou de estudo que lhe tenha sido confiado.

IV -Determinar à 2ª Superintendência Regional do IPHAN, o acompanhamento e a fiscalização da execução dos trabalhos, inclusive no que diz respeito à destinação e à guarda do material coletado, assim como das ações de preservação e valorização dos remanescentes.

V -Condicionar a eficácia da presente autorização, à apresentação, por parte do arqueólogo coordenador, de relatórios semestrais e final ao término do prazo fixado nesta Portaria, contendo todas as informações previstas nos artigos 11 e 12 da Portaria SPHAN nº 7, de 01.12.88.

VI -Fixar o prazo de validade da presente autorização em 24 (vinte e quatro) meses, observada a disposição do item anterior.

Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ROGÉRIO JOSÉ DIAS

PORTARIA Nº 79, DE 12 DE MARÇO DE 2007

Dispõe sobre a permissão para realizar o projeto de levantamento do patrimônio arqueológico na área do loteamento Miriti Internacional Golfe Marina, no Município de Marituba, Estado do Pará.

O GERENTE DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E NATURAL DO DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO MATERIAL E FISCALIZAÇÃO DO INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN, nos termos da Portaria IPHAN nº 207, de 13.09.04, publicada no D.O.U., Seção 2, de 15.09.04 e de acordo com o disposto no Anexo I, do Decreto nº 5.040, de 07.04.04, na Lei nº 3.924, de 26.07.61, na Portaria SPHAN nº 7, de 01.12.88, e ainda do que consta do processo administrativo nº 01492.000032/2007-68, resolve;

I -Expedir a presente PERMISSÃO, sem prejuízo das demais licenças exigíveis por diferentes órgãos e entidades da Administração Pública, à arqueóloga Denise Pahl Schaan para, com o apoio institucional do Museu do Forte do Presépio do Governo do Estado do Pará, realizar as atividades do projeto de levantamento arqueológico na área do loteamento Miriti Internacional Golfe Marina, no Município de Marituba, no Estado do Pará. Nas seguintes coordenadas geográficas: 01°21'50,8" S / 01°21'50,7" S; 48°17'55,7" W / 48°17'49,2" W (Frontais); 01°19'45,1" S / 01°19'39,6" S; 48°19'34,1" W (Fundos).

II -Reconhecer como coordenador dos trabalhos de que trata o item anterior a arqueóloga detentor da presente permissão, cujo projeto se intitula "Levantamento do Patrimônio Arqueológico na Área do Loteamento Miriti Internacional Golfe Marina, Rodovia BR 316 - Marituba / PA".

III -Reconhecer a arqueóloga designada coordenadora dos trabalhos como fiel depositária, durante a realização das etapas de campo, do eventual material arqueológico recolhido ou de estudo que lhe tenha sido confiado.

IV -Determinar à 2ª Superintendência Regional do IPHAN, o acompanhamento e a fiscalização da execução dos trabalhos, inclusive no que diz respeito à destinação e à guarda do material coletado, assim como das ações de preservação e valorização dos remanescentes.

V -Condicionar a eficácia da presente permissão, à apresentação, por parte da arqueóloga coordenadora, de relatório final ao término do prazo fixado nesta Portaria, contendo todas as informações previstas no artigo 12 da Portaria SPHAN nº 7, de 01.12.88.

VI -Fixar o prazo de validade da presente permissão em 02 (dois) meses, observada a disposição do item anterior.

Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ROGÉRIO JOSÉ DIAS

PORTARIA Nº 80, DE 12 DE MARÇO DE 2007

Dispõe sobre a permissão para realizar o programa de prospecção arqueológica na área do Acesso Viário Norte, do Complexo "Mário Covas", Município de Guaratinguetá, no Estado de São Paulo.

O GERENTE DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E NATURAL DO DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO MATERIAL E FISCALIZAÇÃO DO INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN, nos termos da Portaria IPHAN nº 207, de 13.09.04, publicada no D.O.U., Seção 2, de