



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS (ODEERE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES
ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**



LUCILENE DA SILVA GOMES

**RELAÇÕES ÉTNICAS E O CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS
DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS EM UMA ESCOLA URBANA NO
MUNICÍPIO DE CONTENDAS DO SINCORÁ-BA.**

**JEQUIÉ/BA
2022**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS (ODEERE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES
ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-PPGREC



LUCILENE DA SILVA GOMES

**RELAÇÕES ÉTNICAS E O CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS
DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS EM UMA ESCOLA URBANA NO
MUNICÍPIO DE CONTENDAS DO SINCORÁ-BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção do título de Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Linha de pesquisa: Etnicidade, Memória e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Pereira de Aguiar

JEQUIÉ/BA
2022

G633r Gomes, Lucilene da Silva.

Relações étnicas e o contexto escolar: experiências de crianças quilombolas em uma escola urbana no município de Contendas do Sincorá-Ba / Lucilene da Silva Gomes.- Jequié, 2022.
82f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. Itamar Pereira de Aguiar)

1.Ambiente escolar 2.Crianças quilombolas 3.Relações étnicas
I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

LUCILENE DA SILVA GOMES

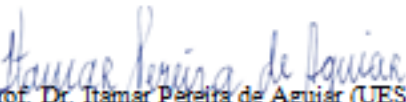
RELAÇÕES ÉTNICAS E O CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS EM UMA ESCOLA URBANA NO MUNICÍPIO DE CONTENDAS DO SINCORÁ-BA.

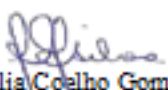
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade


Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação.**

Aprovado em: 31 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Itamar Pereira de Aguiar (UESB)
Presidente da Banca/Orientador


Prof.ª Dra. Sandra Célia Coelho Gomes da Silva (UNEB)
Examinadora Externa


Prof.ª Dra. Ana Angélica Leal Barbosa (UESB)
Examinadora Interna

JEQUIÉ
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus ancestrais pelo direcionamento, tranquilidade e resistência: Iansã, pela licença e abertura dos caminhos trilhados por mim; a minha preta velha ancestral, por todos os dias que me deu colo, conselhos e a sabedoria que eu precisava; às crianças, quando na minha vida faltava a alegria de viver e Ogum por me fazer acreditar que tudo é possível ao ter coragem e fé.

Agradeço, em especial, aqueles que se desdobraram para me ajudar a concluir essa etapa acadêmica que iniciou com o nascimento da minha filha, sendo eles, meu marido, Dimitônio Marçal, a minha mãe, Ziza, minha sogra, Dilma, a minha vizinha, Maria Anizia, minha amiga, Vanessa Lopes, e meu pai, Miguel. Gratidão por cada momento que estiveram ao meu lado garantindo que esta pesquisa se realizasse.

Pela paciência, apoio e empatia, agradeço o meu orientador, Itamar Pereira Aguiar. Às minhas amigas da turma que foram literalmente o meu abrigo: Dionária da Silva, Luana França e Isadora do Carmo. Agradeço também todos os professores que contribuíram para o meu crescimento intelectual, em especial, o professor Silvio Oliveira.

Ao coordenador, prof^o Dr. Marcos Lopes e o secretário Jacson Bonfim por todo comprometimento e responsabilidade na administração do programa, facilitando o percurso por ele.

Vale salientar a importância da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pois possibilitou o desenvolvimento da pesquisa de forma mais tranquila e acessível. Agradeço também à coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio para a realização das atividades do PPGREC.

Agradeço também a toda comunidade do São Gonçalo pela receptividade e acolhimento para a realização da pesquisa, assim como os pais dos alunos colaboradores e os alunos por me permitirem fazer parte do seu cotidiano escolar assim como as suas subjetividades. Além disso, sou grata ao corpo docente da escola pesquisada por abraçar o projeto e me deixar mais confortável possível para desenvolver a pesquisa.

RESUMO: Esta dissertação intitulada: *Relações Étnicas e o Contexto Escolar: Experiências de Crianças Quilombolas em uma Escola Urbana no Município de Contendas do Sincorá-Ba*, é fruto de um estudo realizado sobre as experiências de crianças quilombolas da comunidade rural São Gonçalo em uma escola municipal urbana situada no município de Contendas do Sincorá, localizado na região Centro-Sul do Estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa voltada para compreensão de um determinado evento social que se dá de forma dinâmica, sem se preocupar com a quantidade numérica, adotando, ainda, como tipo de investigação, o estudo de caso. A pesquisa em apreço foi pensada a partir de uma experiência enquanto professora substituta no ano de 2019 na escola municipal, lócus da pesquisa. Esse momento oportunizou observar as relações étnicas de crianças quilombolas da comunidade supracitada com as demais na sala de aula, mas também no contexto escolar. A partir dessa relação é que se construiu o objeto de estudo. Para a investigação, empregamos a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, diário de campo, outra técnica utilizada com os/as alunos/as foi a contação de história com interpretação oral, além de conversas informais. Para analisar os dados coletados, utilizamos as estratégias criadas por Bardin. Na sequência dos capítulos, realizamos a análise dos dados ancorados nos estudos de Frederick Barth (1969), Munanga (2005), Kilomba (2010), Tomaz Tadeu da Silva (2000), entre outros. Alicerçando-se nesse referencial teórico, apresentamos as relações étnicas desses alunos supracitados no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVES: ambiente escolar; crianças quilombolas; relações étnicas.

ABSTRACT: This dissertation entitled: Ethnic Relations and the School Context: Experiences of Quilombola Children in an Urban School in the Municipality of Contendas do Sincorá-Ba, is the result of a study carried out on the experiences of quilombola children from the rural community São Gonçalo in an urban municipal school. located in the municipality of Contendas do Sincorá, located in the Center-South region of the State of Bahia. It is a qualitative research aimed at understanding a certain social event that occurs dynamically, without worrying about the numerical quantity, adopting, still, as a type of investigation, the case study. The research in question was designed from an experience as a substitute teacher in the year 2019 at the municipal school, locus of the research. This moment made it possible to observe the ethnic relations of quilombola children from the aforementioned community with the others in the classroom, but also in the school context. Based on this relationship, the object of study was constructed. For the investigation, we used participant observation, semi-structured interviews, field diary, another technique used with the students was storytelling with oral interpretation, in addition to informal conversations. To analyze the collected data, we used the strategies created by Bardin. Following the chapters, we performed the analysis of data anchored in the studies of Frederick Barth (1969), Munanga (2005), Kilomba (2010), Tomaz Tadeu da Silva (2000), among others. Based on this theoretical framework, we present the ethnic relations of these aforementioned students in the school context.

KEYWORDS: school environment; quilombola children; ethnic relations.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças da comunidade quilombola São Gonçalo.

JEQUIÉ/BA
2022

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ASQ	Agencia Social Quilombola
CDTP	Comissão de Demarcação das Terras Públicas
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos
CRQSG	Comunidade Rural Quilombola São Gonçalo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEQ	Educação Escolar Quilombola
ED	Educação Básica
FFB	Frente Negra Brasileira
GEPIEE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola
IBGE	Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico
MNU	Movimento Negro Unificado
ODEERE	Órgão De Educação e Relações Étnicas
PPGREC	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNE	Resolução do Conselho Nacional de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização geográfica do município de Contendas do Sincorá
Figura 2	Povoado de São Gonçalo (Município de Contendas do Sincorá)
Figura 3	Artesanato produzido no povoado de São Gonçalo (Município de Contendas do Sincorá)
Figura 4	Capa do livro “D’ouro” trabalhada na contação de história
Figura 5	Contação de história com as crianças colaboradoras
Figura 6	Na imagem abaixo está a protagonista Torosí, rainha de Oyó retirada do livro “D’oro”:

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Etapas para a elaboração da coleta e análise de dados
Tabela 2	Crianças colaboradoras da pesquisa
Tabela 3	O que é ser quilombola para as crianças colaboradoras
Tabela 4	A percepção das crianças sobre a escola que estudam atualmente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Eparrey, Oyá!: uma história de ventania com a pesquisa	17
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	20
1.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS NA PESQUISA	20
1.2. DESAFIOS METODOLÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	24
1.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS ATRAVESSAMENTOS SOCIAIS PANDEMICOS	27
1.4. A PESQUISA COM CRIANÇA	28
1.5. ETAPAS PARA A ANÁLISE DO MATERIAL	31
1.6. AS CRIANÇAS PESQUISADAS	32
2. COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM PAUTA	35
2.1. CAMINHANDO PELA DIÁSPORA NEGRA	35
2.2. LUTA E RESISTÊNCIA QUILOMBOLA	39
2.3. O MUNICÍPIO CONTENDAS DO SINCORÁ - BA	41
2.3.1. A Comunidade Quilombola São Gonçalo	43
3. RELAÇÕES ÉTNICAS E O CONTEXTO ESCOLAR	48
3.1. FRONTEIRAS ÉTNICAS E O AQUILOMBAMENTO DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS DO SÃO GONÇALO NO CONTEXTO ESCOLAR URBANO	48
3.2. REPRESENTATIVIDADE E O CHAMADO PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	54
3.2.1. Representatividade: caminhos para o quilombamento	60
4. O SILENCIAMENTO DE IDENTIDADES FERIDAS	65
5. CARTA ABERTA SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	79

INTRODUÇÃO

Os elementos apresentados nesta pesquisa começaram a se moldar, inicialmente, a partir de uma experiência como professora na rede municipal e estadual de ensino do município de Contendas do Sincorá-BA, a qual provocou em mim uma grande inquietação. Tal situação acarretou outros questionamentos de cunho mais abrangente, fundamentais para a elaboração da questão norteadora da pesquisa.

Durante o ano de 2018, fui professora do ensino médio pela rede estadual no município de Contendas do Sincorá, nesse período, pude perceber a grande evasão de alunos que são residentes da comunidade quilombola do São Gonçalo, no município supracitado. Os pais foram convocados à direção para ficarem a par da situação em que os filhos se encontravam, pois, estes saíam de suas casas com destino à escola, porém, não permanecia nas aulas, isso quando iam ao colégio. Os pais, tristes com tal situação, contudo, conformados, disseram que não havia mais nada que os motivassem aos estudos.

Visto isso, no ano seguinte, 2019, fui chamada para ministrar algumas aulas na educação básica da rede municipal dessa mesma cidade, como professora substituta e, mais uma vez, tive a oportunidade de contar com alunos de várias séries avançadas do Ensino Fundamental II. Desse modo, ao chegarem nessa etapa escolar, todos os estudantes, sejam eles da zona urbana ou rural, estudam no mesmo ambiente no turno matutino. Sobretudo, as crianças do São Gonçalo, os responsáveis pela inquietação que motivou esta proposta de pesquisa.

Nesse contexto, pude observar a forma de interação dos alunos quilombolas naquele contexto. Na escola havia crianças e adolescentes de locais diferentes de todo o município, por se tratar de uma única escola na cidade que oferece o Ensino Fundamental II. O que mais me chamou atenção foi ver a desmotivação dos alunos quilombolas. Por diversas vezes que estive naquela sala substituindo professores, pude observar que, mesmo buscando formas para que esses alunos supracitados interagissem, ou tentassem se comunicar comigo, ou com os demais colegas sobre o assunto estudado, eles permaneciam distantes e calados. Esse comportamento me provocou a tentar entender o porquê daquela desmotivação, pois, por mais que eu e os outros professores erigissem hipóteses acerca dessa situação, não era o bastante para compreender quais os reais fatores que levavam aquelas crianças a se comportarem de tal forma, somente eles poderiam nos dizer. Portanto, foi então que elenquei minha problemática

de pesquisa: de que forma se dão as relações étnicas das crianças quilombolas do São Gonçalo no contexto escolar situado na zona urbana do município de Contendas do Sincorá?

Este estudo tem como objetivo geral analisar as relações étnicas das crianças quilombolas do São Gonçalo no contexto escolar na zona urbana do município de Contendas do Sincorá/BA. E os objetivos específicos são: a) observar como se dão as relações étnicas dos alunos remanescentes da comunidade quilombola São Gonçalo no ambiente escolar na zona urbana do município; b) informar sobre as experiências dos alunos quilombolas do São Gonçalo; e c) descrever como as crianças pesquisadas se organizam no contexto escolar.

Assim sendo, faz-se necessário dialogar sobre quilombo e as questões étnicas, pois se trata do ambiente social das crianças estudadas. Os quilombos são conhecidos como importantes símbolos de resistência e falar sobre eles e dos quilombolas é crucial para dar voz e visibilidade a estes, assim como é, sobretudo, uma questão de persistência tendo em vista o atual cenário político e social do Brasil.

Em diferentes partes do Brasil, sobretudo após a Abolição (1888), os negros têm sido desqualificados e os lugares em que habitam são ignorados pelo poder público ou mesmo questionados por outros grupos recém-chegados, com maior poder e legitimidade junto ao estado. (LEITE, 2000, p.334).

A sociedade brasileira foi construída por cima de muito sangue. A escravidão foi o principal influenciador sobre o olhar discriminatório que permeia, até os dias atuais, a tudo que se referem ao negro, seja sua cor, suas crenças, religiões, costumes, linguagem, enfim, sua cultura. Como a autora apresenta na citação acima, percebe-se que as comunidades quilombolas, desde o início, foram desqualificadas, tanto pelo meio social, como pelo poder público. Logo este poder que deveria ser o responsável por assegurar os direitos básicos aos cidadãos, contribuiu na legitimação da exclusão destes, assim como o racismo instaurado em todos os seguimentos sociais.

Assunção (2009) nos diz que existe uma gama de fatores semelhantes aos referidos logo acima que constituem a identidade dos quilombolas e os classificam como um grupo étnico, uma vez que há referência histórica comum entre os pertencentes a comunidade, com os valores e resistências vivenciadas de pais para filhos, visando a conservação de suas memórias, assim como para garantir a sobrevivência destes. As vivências e significações partilhadas entre eles é algo primordial para a constituição da identidade.

O sentimento de pertencimento e identificação nos remete à etnia. Assunção (2009) aponta que os laços e ocupações dos espaços em comum, a solidariedade e acolhimento, não apenas entre os parentes, mas também entre vizinhos e conhecidos, faz parte de um todo que

constituem o grupo étnico. A etnia não se configura somente na semelhança entre pessoas, na questão de cor, entre outros fenótipos, mas, principalmente, na dimensão sociocultural que engloba um povo e, sobretudo, as ligações entre si. As discussões em volta das etnias têm uma grande relevância para a compreensão do processo de formação dos grupos étnicos, especialmente da população negra e sua resistência diante de tamanha repressão exercida pelo sistema escravocrata.

Segundo Tadeu (2000): “A identidade está sempre ligada a uma forte separação — entre 'nós' e 'eles'“, propondo uma fronteira imaginária definida pelo pertencimento e identificação em contrapartida ao que é diferente. O teórico nos provoca a reflexão sobre a identidade e a diferença, pois ao definir a identidade, automaticamente, estamos demarcando as diferenças e isso implica também nos espaços educacionais, pois essas questões imbricam relações de poder:

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curriculum mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência (TADEU, 2000, p.97).

Nessa perspectiva, olhar as relações étnicas num circuito multicultural é saber que é preciso muito mais que respeito e tolerância com a diversidade, sobretudo no âmbito escolar, repleto de crianças e jovens que vão de encontro com a diferença, o que causa estranhamento e embates. Desse modo, o teórico aponta ser necessário ter um currículo que olhe para essas relações de forma mais apurada, com mais cautela e preocupação, pois a unidade é formada a partir desses choques culturais e isso implica diretamente no comportamento humano.

Outro ponto importante é como se constroem a identidade social dessas crianças, uma vez que é através das relações e interações sociais que vamos reconhecendo e formando a nossa identidade, pois esta é “acima de tudo, um dilema entre a singularidade e similitude entre nós e os outros em termos de modos de agir e perceber os fenômenos” (FERNANDES; PEREIRA, 2018, p.36). É essa relação de identificação que ajuda a entender quem somos e a diferenciação vai nos guiar até o outro, ao que não somos, evitando que nos confunda com os demais, e é nesse momento que ocorrem os conflitos inter-grupais.

Outra questão significativa da pesquisa é refletir acerca da transitividade de uma realidade para outra em que as crianças da comunidade São Gonçalo estão inseridas. Essas

realidades inclui a mudança da escola rural para a escola urbana e, sobretudo, como esse choque de culturas e diversidade de significados são reproduzidos para essas crianças, pelo fato delas se privarem do contato com o meio em que estão inseridos e, conseqüentemente, se limitando às situações como apresentadas acima. Essas questões me motivaram ao ingresso no mestrado e a propor a realizar a pesquisa sobre o tema ora em apreço.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos os caminhos metodológicos que a pesquisa percorreu, evidenciando os atravessamentos que a pandemia acometida pela Covid-19 provocou na pesquisa na totalidade, desde o fechamento das escolas até as relações sociais. Nesse mesmo tópico abordamos a importância da pesquisa com crianças, assim como as etapas para análise de dados e apresentação dos sujeitos da pesquisa.

Como aporte teórico, utilizamos: Quinteiros (2009); Miranda (1985); Silveira, Córdoba (2009); Bogdan e Biklen(1991); Trivinos (1987); Montandon (2001); Quinteiros (2009); Yin (2001); Trivinos (1987); Mazzotti (2006); Roland Barthes (1996); bellhooks (1995); Miranda (1985), Fernandes (2013; Fanon(2008), dentre outros autores.

No segundo capítulo, trazemos uma reflexão acerca da trajetória histórica do negro no Brasil e as suas formas de resistência diante de uma sociedade alicerçada pelas bases racistas do colonialismo. Nesse momento, trilhamos o caminho da luta quilombola pelos direitos institucionais, como também situamos o município de Contendas do Sincorá-BA e os aspectos culturais da comunidade São Gonçalo. Para tanto, utilizamos os seguintes autores para dar subsídios às discussões: Silva e Fossá (2015); Santos (2020); Gonzalez (1988); Consorte (1991); Arruti (2006); Arruti (2008); Mattos (2017), entre outros.

Nos capítulos três e quatro apresentamos a análise de dados, tomando como base teórica os autores: Hall (2011); Silva (2000); Nascimento (1980); Paula (2014); Davis (1993); Munanga (2005); Ferreira e Castilho (2014); Lima (2005); Silva (2005); Andrade (2005); Rosemberg (1985); Ribeiro (1995); Guimarães (1999); Cavalleiro (2000); Devulsky (2021), entre outros. Conseguimos a partir dessas discussões, com os dados construídos em campo, elencar algumas categorias que surgiram no processo e deu corpo ao trabalho. Visto isso, voltamos nosso olhar para pensar as relações das crianças quilombolas no contexto escolar e os caminhos para o quilombamento, assim como a importância da representatividade no cotidiano escolar delas.

Eparrey, Oyá!: uma história de ventania com a pesquisa.

"Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outro, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia- nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível."

ROLAND BARTHES (1996)

Início com esta citação de Barthes (1996), pois ela resume a responsabilidade de um estudante quando decide seguir o caminho do ensino e da pesquisa, visto que cada um exige uma postura diferente diante de cada momento. A pesquisa, como o autor argumenta, precisa que o pesquisador se despida do aprendizado que acumulou durante toda a vida acadêmica para que, nesse momento, o próprio campo de estudo mostre toda a sua grandiosidade, sem que haja interferências das expectativas do estudioso.

Ainda nesse instante, cabe destacar o quanto de **comprometimento do pesquisador** a pesquisa exige e o quanto não é fácil trilhar os caminhos da intelectualidade. Mais ainda é quando essa intelectual é uma mulher negra que precisa lutar contra a sociedade sexista que nos torna invisíveis: "a invisibilidade e ao mesmo tempo em função do racismo do sexismo e da exploração de classe institucionalizados é um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação" (BELL HOOKS, 1995, p. 467). Sabemos do quão é difícil escolher esse caminho, mas seguir torna-nos mais conscientes dos movimentos que se configuram a nossa volta, como também ativos e, saber que atrás de nós, outras mulheres, mulheres negras, ecoam e nos fortalece.

Dessa forma, é importante mencionar um pouco da minha identidade e como a pesquisa me atravessa. Sendo assim, eu me chamo Lucilene, filha de benzedeira e raizeiro, dona Ziza e seu Miguel (também rezador, mas não gosta da fama). Sou moradora desde pequena do povoado São Jorge, município de Barra da Estiva. Esta comunidade está ligada à cidade de Contendas do Sincorá por meio de uma ponte sobre o rio Sincorá, que acaba tornando-os muito próximos, a ponto da população do São Jorge ser literalmente assistida pelo município vizinho, seja pela saúde, economia ou educação. Desse modo, sempre estudei e tive muito contato com a realidade contendense, conhecendo intensamente os costumes e as diversidades dos grupos que compõe o município.

Em 2013 ingressei no curso de Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) o qual abriu as portas para que eu olhasse o meu mundo de outra maneira. Foi na disciplina de literatura afro-brasileira que tive contato com os estudos raciais que contribuíram para uma grande inquietude dentro de mim, direcionando-me ao caminho que estou hoje. Formei em 2017 e dei início em 2018 a uma pós-graduação em Literatura Brasileira pela mesma instituição, UNEB. Nesse mesmo ano, consegui cursar uma disciplina especial sobre as Religiões de Matrizes Africanas pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/ODEERE), ministrada pelo professor Itamar Pereira de Aguiar, que possibilitou uma gama de olhares críticos aos acontecimentos à minha volta, sobretudo nas vivências sociais. Talvez por vim de um curso de licenciatura, eu me limitava aos livros como problemática para me debruçar na pesquisa e esse momento foi crucial para o meu desprendimento e arremesso à pesquisa de campo com alunos da comunidade quilombola São Gonçalo no contexto escolar urbano.

Diante desse contexto, aproximando a academia das minhas vivências enquanto intelectual negra, mãe, moradora de uma comunidade rural, mas também uma mulher que começou a pesquisa em meio a uma pandemia acometida pela Covid-19, que pegou o mundo desprevenido, tirando todas as metodologias de circulação, principalmente os lócus de pesquisa, no caso dessa, a escola, evitando todos os contatos e relações sociais necessárias para que toda a análise fosse desenvolvida.

É necessário falar do quanto esta pesquisa fez e faz parte dos meus anseios enquanto pesquisadora, pois ela não está apenas no interesse em descobrir uma organização social, mas também por estar fincada nas minhas memórias, por ser um ciclo em que eu sempre notei enquanto aluna, colega, professora e pesquisadora. As relações étnicas entre as pessoas da comunidade São Gonçalo com os demais sempre foi algo marcante, pois eles se assemelham até hoje, como uma tradição passada de pai para filho. Por isso, eu sempre visei entender de que forma aconteciam as relações mesmo que de forma empírica e cheia de achismos durante toda a minha vida, pois foi sempre uma problemática que me chamava a atenção no meu contexto social.

Entretanto, após entrar no Mestrado Acadêmico com o projeto voltado para essa organização, aprendi que somente eles poderiam nos mostrar um pouco do que ainda há para ser desvendado. E eu, enquanto pesquisadora, longe de trazer uma explicação fixa e acabada sobre tudo que acontece diante desse contato multicultural em um ambiente institucional, deveria me despir de todas as ideias pré-concebidas sobre eles para me aproximar das suas subjetividades e do seus modos de observar o mundo, para assim poder, de mãos dadas,

caminhar na direção de uma educação que olhe para a diversidade como matéria de preocupação.

Mesmo o universo não possibilitando que as nossas vivências fossem múltiplas e extensas como foi pensado na construção do projeto para submissão, todo o esforço para não perder os mínimos detalhes que as observações e encontros nos possibilitaram valeu a pena. O motivo disso é que esta pesquisa está alavancada por estruturas que as crianças e adolescentes da comunidade vivenciaram no contexto escolar, fazendo jus à pesquisa qualitativa, amparada na ideia de entender como determinado evento ocorreu, tendo como base as relações sociais, além de não se preocupar com a representatividade numérica.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo traçamos uma discussão teórico-metodológica para coleta de dados.

1.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS NA PESQUISA

O presente trabalho é de cunho qualitativo e, conforme os estudiosos Silveira e Córdoba (2009), os pesquisadores que adotam esse modo de pesquisa, defendem, sobretudo, a ideia de que não existe um único modelo para explicar todas as ciências. Isso é possível devido o fato de as ciências sociais visarem uma metodologia adequada às suas singularidades e se preocuparem em entender os fenômenos que se dão de forma dinâmica, pois são construídas a partir de relações sociais. No caso aqui explicitado, essas relações se dão dentro de um ambiente escolar, repleto de novos significados e embates de culturas e identidades, num processo de movimentação constante.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), a investigação qualitativa foi reconhecida pelo estado como ciência em meados do século XX, contudo, sua história tem uma trajetória longínqua. Foi no século XIX, nos Estados Unidos, que os fatos do cotidiano das pessoas começaram a despertar atenção especial nas investigações sociais. Com o aumento da urbanização, ocorreram algumas modificações nos centros urbanos, entre elas estão alguns problemas relacionados à educação, saneamento básico e saúde, os quais ganharam destaques nas matérias jornalísticas do fotógrafo Jacob Riis, que conseguiu evidenciar essa realidade, até então recalcadas para o público. Toda essa revelação que a mídia proporcionou provocou no público, sobretudo em alguns pesquisadores, a necessidade de descobrir as causas de tanta degradação social.

A pesquisa qualitativa em educação ganhou notoriedade em alguns países da América Latina na década de 1970, segundo Trivinos (1987). Com o progresso das ideias e resultados satisfatórios das ciências humanas sobre as questões em torno do processo educacional utilizando-se dos métodos qualitativos, facilitou os conflitos em relação ao modelo tradicionalista de pesquisar o real, o qual usava o mesmo método para examinar as Ciências da Natureza.

O primeiro antropólogo a escrever sobre a investigação qualitativa em educação foi Franz Boas. Esse estudioso exerceu grande importância para os estudos sociais, uma vez que sua antropologia interpretativa e seu conceito de cultura influenciou a forma de olhar para os estudos da sociedade. Para ele, o pesquisador, ao estudar uma determinada cultura no intuito

de entender como se estabelecem, devia se distanciar das perspectivas ocidentais, pois essas poderiam alterar e/ou distorcer a realidade observada. O etnógrafo precisa se despir das suas expectativas para de fato deixar as culturas ou os indivíduos estudados mostrar como se constroem.

Bogdan e Biklen (1991), em seu livro “Investigação qualitativa em educação”, traz um arcabouço que nos permite compreender de que forma esse tipo de estudo se organiza, elencando cinco características importantes que compõe tal tipologia de estudo. Os autores destacam que algumas investigações qualitativas são apresentadas pelos pesquisadores de maneiras muito diferentes e peculiares, isso depende da forma que utiliza os métodos escolhidos, entretanto, isso não faz com que uma pesquisa seja considerada mais ou menos qualitativa. Ainda, os autores supracitados asseveram serem graus diferentes que determinados estudos incorporam na dinâmica da investigação qualitativa.

A primeira característica apresentada por Bogdan e Biklen (1991) diz que: “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”(BOGDAN e BIKLEN. 1991, p. 470). Desse modo, podemos entender que o pesquisador tem a necessidade de se introduzir no contexto do colaborador, seja na escola, na família, ou qualquer outro ambiente, pois as ações humanas dentro do seu lugar de costume podem ser bem mais compreendidas. O autor acrescenta ainda que, mesmo o pesquisador usando suportes documentais para lhe subsidiar, é importante pensar as circunstâncias que aqueles materiais estavam inseridos, sejam fotos, vídeos, arquivos, documentos, entre outros.

A segunda característica aponta que “a investigação qualitativa é descritiva”, ou seja, ela tem em vista detalhar as minúcias do contexto, considerando que tudo o que está a volta da problemática de pesquisa são intrinsecamente ligados, compondo um todo que não pode ser generalizado. Segundo Bogdan e Biklen (1991, p.48-49), diferentemente da pesquisa quantitativa, que se ocupam com estatísticas, a pesquisa qualitativa tenta trazer seus resultados por meio das palavras e todos os seus mecanismos para descrever e delinear a pesquisa, partindo do pressuposto de que tudo pode dar pistas para entender o que o pesquisador se propôs a examinar.

A terceira característica diz que: “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.49). O autor destaca que esse procedimento é muito válido na pesquisa qualitativa educacional. Ele está voltado para o processo da investigação; é ela que dá significado às possíveis hipóteses, como também toda a construção em torno do que se visa compreender.

Já na quarta característica, Bogdan e Biklen (1991) ressaltam que os “investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.50). Dessa maneira, podemos inferir que nenhum pesquisador deve iniciar uma pesquisa com uma ideia formada sobre aquilo que se pesquisa, pois se espera que o campo de pesquisa demonstre o que acontece de fato em torno daquela problemática. Ele ainda faz a comparação da pesquisa com um funil, em que a sua superfície é aberta, representando o universo desconhecido e, ao decorrer da aproximação e coleta de dados é que os extremos vão se fechando e ganhando forma, contudo não finalizada, pois nem sempre a verdade é absoluta, podendo ser modificada.

Na quinta e última característica apontada por Bogdan e Biklen (1991, p.50-51) sobre o que compõe a pesquisa qualitativa é a seguinte: “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Nessa perspectiva, o autor cita que a pesquisa qualitativa em educação deve ser desenvolvida priorizando a subjetividade do próprio colaborador sobre a situação em questão. Nessa tarefa, o papel do investigador é dar subsídios através de métodos e procedimentos para que as próprias pessoas revelem os modos como se estruturam, se relacionam e interagem dentro de um dado contexto.

Desse modo, inferimos que um estudo qualitativo não é apenas um desdobramento científico sobre um fato ocorrido, mas sim, a tentativa de compreender de que forma se organiza um grupo social, sobretudo se esse grupo é formado por crianças que, de acordo com alguns estudiosos como Montandon (2001), não tiveram, em outros momentos históricos, a chance de dizer sobre as suas próprias percepções no seu dado contexto. Os estudos sobre a criança são recentes no campo da sociologia, de acordo com essa teórica: foi no final do século XX que se intensificaram os trabalhos em torno da infância e da criança. A trajetória sobre essa categoria tem deixando um grande vazio no espaço e no tempo, por vezes reduzida a um conceito generalizado, sem que as suas particularidades fossem desbravadas, naturalizando-as como algo imbuído ao mundo adulto. Para Quinteiros (2009), a construção histórica e social sobre o tema da infância e da criança são cruciais para a formação crítica dos pesquisados, contudo, as suas particularidades são banalizadas.

O tipo de pesquisa adotado pelo trabalho é o estudo de caso. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma das ferramentas que os pesquisadores utilizam para produzir pesquisas qualitativas, e, imprescindível quando se busca por estratégias que possibilitam responder perguntas do tipo “como” e “por que”, que fogem do domínio do pesquisador quando se trata de fenômenos contemporâneos, de contextos da realidade. De acordo com Trivinos (1987), o estudo de caso tem como característica a análise profunda de um determinado evento.

Para Yin (2001), o estudo de caso é um tipo de investigação empírica que tem como pretensão estudar um fato ou fenômeno da vida atual, no seu contexto natural, sobretudo quando não estão claras as limitações entre o acontecimento e a sua conjuntura. Desse modo, Mazzotti (2006), em seus estudos acerca do pensamento de Yin, vem dizer que a diferença entre os estudos históricos e o estudo de caso é que o primeiro tem a evolução temporal como ponto de interesse. Já nos estudos de Yin (2001), enquadra-se o objeto do estudo de caso para o fenômeno contemporâneo, pois sua preocupação é com o momento presente do acontecimento, entretanto, não impede que essa estratégia de estudo desfrute dos recursos históricos para entender o presente. Mazzotti (2006) apresenta em sua análise alguns critérios trazidos por Robert Yin e Robert Stake o que determina se uma pesquisa deve ser considerada ou não como um estudo de caso. Diante tal contexto, a autora nos diz que:

Yin acrescenta, ainda, que estudos de caso são também usados como etapas exploratórias na pesquisa de fenômenos pouco investigados ou como estudos-piloto para orientar o design de estudos de casos múltiplos. Note-se que, aqui, aparece um outro critério que justifica a escolha do estudo de caso como abordagem adequada de um problema de pesquisa: tratar-se de fenômeno pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado de poucos casos, que leve à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores (MAZZOTTI, 2006, p.644).

Diante do exposto, nota-se que uma das escolhas para aplicar o estudo de caso na pesquisa se faz justamente pelo fato do problema de pesquisa ser pouco investigado. Dessa forma, pode-se inferir que, no presente trabalho, o qual analisa as relações étnicas das crianças quilombolas da comunidade São Gonçalo, no contexto escolar de Contendas do Sincorá, apresenta-nos um fenômeno situado em um dado contexto específico, com um vasto estudo em torno das categorias explanadas no decorrer da pesquisa. Contudo, o contexto contemporâneo no qual a pesquisa está situada, não apresenta estudos com a finalidade de revisitar as organizações sociais desses alunos, com toda a conjuntura à sua volta.

Segundo Trivinos (1987), existe duas realidades ao tentar pesquisar a cultura de determinado lugar: a primeira é o mundo desconhecido que se investiga e a segunda é a própria realidade do investigador. Dessa forma, ao constatar essas duas questões pertinentes na investigação qualitativa, levantou-se um apanhado de questionamentos metodológicos para a execução da etnografia, principalmente sobre o nível de conhecimento da realidade estudada. Porém, um dos fundamentos principais desse estudo, é justamente a participação ativa e direta do investigador com a realidade que estuda, sendo assim, a ação do pesquisador deve ser disciplinada, “orientada por princípios e estratégias gerais” (TRIVINOS, 1987,

p.121). O teórico ressalta a importância do meio para a compreensão do pesquisador sobre comportamento humano.

O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana, isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, às interpretações equivocadas. (TRIVINOS, 1987, p.122).

A necessidade de o pesquisador estar diretamente ligado ao contexto do sujeito investigado se dá justamente pela percepção e interpretação mais assertiva e aproximada da realidade estudada. Sobretudo, quando se refere ao meio escolar, onde se desenvolve o processo educativo, como também as relações intergrupais entre as crianças que demonstram seu comportamento humano que, ao serem vistas de longe pelo investigador isoladamente, não teria o mesmo significado, como o autor aponta, ao serem estudadas separadamente, podendo levar a engano e/ou interpretações equivocadas do que se pretendia desvendar, como também, a deficiência na elaboração de teorias da aprendizagem para determinados contextos.

1.2. DESAFIOS METODOLÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A presente pesquisa teve a sua problemática elencada sem considerar que um vírus altamente letal como da Covid-19. Nesse momento, a proposta ficou sem um campo de pesquisa e a minha intenção nunca foi mudar o direcionamento do que me dispus a investigar. Entretanto, fui esperando o desfecho da atual situação em que estávamos imersos, pois nada era seguro, tínhamos apenas o agora e o hoje para nos apoiar. Diante do contexto, não podíamos assegurar absolutamente nada, pois o vírus que levou até hoje mais 600 mil pessoas a óbito não havia vacina para combater, nem previsão para a solução do problema. A instabilidade em que estávamos inseridos nos deixava sem a confiança de que teria vida para continuar com a pesquisa, se haveria um momento em que pudéssemos aplicar outro método e qual seria esse momento. Partindo desse contexto, Santos (2020) no diz que:

A geração que nasceu ou cresceu depois da Segunda Guerra Mundial habituou-se a ter um pensamento excepcional em tempos normais. Perante a crise pandêmica, têm dificuldade em pensar a exceção em tempos excepcionais. O problema é que a prática caótica e esquiva dos dias foge à teorização e exige ser entendida em modo de sub-teorização (SANTOS, 2020, p.13).

Toda prevenção contra o vírus ainda era pouca, pois ele tomou uma proporção global. Nesse período, o governo buscou se adequar ao modelo remoto, usando a tecnologia para o

desenvolvimento de aulas on-line e entrega de atividades impressas para aqueles que não tinham acesso à internet. No município de Contendas do Sincorá, foi adotado o modelo solicitado pelo estado. Nessa conjuntura, nós, juntamente com o orientador, priorizamos o levantamento bibliográfico das categorias que estaria possivelmente entrelaçada com a pesquisa, no intuito da pandemia ter outro destino e não precisar modificar muito a estrutura da pesquisa que se resumia em estudar as relações étnicas das crianças quilombolas do São Gonçalo no contexto escolar do município que precisava de aulas presenciais para que pudéssemos coletar os dados.

Diante de toda essa estrutura perversa que a pandemia atravessou as pesquisas, não poderíamos recorrer a uma metodologia que estivessem engessadas no tradicionalismo, por isso optamos pelo estudo de caso. Sobre isso, Yin (2006) ressalta que esse tipo de pesquisa foi dissociado dos modelos tradicionais que não apresentava outras estratégias para coleta de dados de situações específicas. O autor nos diz que foi a partir dos estudos de Jennifer Platt (1992, apud Yin, 2001) que se iniciou uma nova forma de olhar para as pesquisas desenvolvidas com a observação participante, traçando estratégias conforme as circunstâncias apresentadas no contexto pesquisado. Dessa forma, podemos refletir sobre o contexto de pandemia em decorrência do COVID -19 e os modelos de coleta de dados, comprometidos a uma ideologia metodológica que não se importam com as ocorrências que a pesquisa está sujeita a atravessar.

Nesse momento, Yin (2021), fala que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, pois, ao apresentar várias fontes de evidências para entender o todo, faz-se necessário abrir um leque de abordagens para a coleta de dados, como apresenta a seguir:

2. A investigação de estudo de caso

- enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, Introdução,
- baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2006, p. 32-33).

Em outras palavras, o autor nos ratifica que o estudo de caso é um tipo de método capaz de se adequar aos diversos desdobramentos que se apresentam no decorrer da pesquisa, permitindo que haja “abordagens específicas à coleta de dados e a análise de dados” (YIN, 2006, p.33). Dessa forma, entendendo que o campo de pesquisa não é estático e na situação descrita anteriormente, foi preciso arriscar uma metodologia que fosse compatível com a conjuntura.

Visto isso, com a chegada das vacinas no ano de 2021, o retorno das aulas presenciais já estava sendo articulado pela secretaria de educação do município, visto que já estava muito adiantada a vacinação. Então, em reunião com o orientador, decidimos continuar com o mesmo problema de pesquisa e tentar coletar dados durante as aulas. A princípio, pensamos em desenvolver entrevistas com questionário semi-estruturado, uma oficina de contação de história e produção de desenhos com os alunos colaboradores na escola da comunidade, respeitando as medidas de distanciamento e controle contra a covid-19, uma vez que evitava a locomoção dos alunos até a cidade. Entretanto, com o retorno das aulas em outubro e o encerramento em meados de dezembro, resolvemos redirecionar o método para a coleta de dados. Nesse momento, recorreremos às observações das crianças no ambiente escolar e o diário de campo.

Nesse caminho, colocamos a entrevista como outro método para coleta de dados, entretanto, as crianças não se sentiam à vontade para conversar quando estavam sozinhas, diferente de quando estavam em grupo. Portanto, respaldada nos estudos de Yin (2006), quando diz que é preciso abordagens específicas para o campo de pesquisa, pois o contexto pode exigir outra postura do pesquisador, a entrevista com as crianças foi realizada em grupo. Ainda diante esse momento, pretendíamos fotografar algumas situações que fariam parte da coleta de dados, entretanto, nem todas as crianças se sentiam à vontade ou permitiam, por isso, não foi registrado muitas ocasiões. Foi pensado anteriormente em fazer um momento de contação de história com as crianças quilombolas no contexto escolar, entretanto, como o período presencial foi de quase dois meses, os professores tiveram que desenvolver atividades para dar conta das notas para fechar a caderneta e, não foi possível desenvolver essa atividade na escola. Por isso, marquei para nos encontrarmos na comunidade para realizá-la, entretanto, não foram desenvolvidos os desenhos como pensamos anteriormente, mas, uma interpretação oral sobre o livro de literatura negra infanto-juvenil “D’oro: um reizinho majestoso”, da escritora Ivanildes Moura.

Esse fenômeno de abertura para processamento de dados dar-se o nome de triangulação. Para Trivinos (1987), a triangulação é uma técnica que visa ampliar a descrição, a compreensão e a explicação de um determinado evento social que esteja sendo o foco de estudo. Segundo o autor, é impossível entender um determinado acontecimento sem que haja um entrosamento acerca do contexto histórico e sociocultural do objeto estudado, pois tudo está intrinsecamente vinculado e, se faz necessário, para o desenvolvimento da investigação.

1.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS ATRAVESSAMENTOS SOCIAIS PANDEMICOS

A pesquisa a princípio contava com o total de seis participantes, residentes da comunidade rural quilombola. Como se sabe, ela foi pensada em 2019, as crianças selecionados anteriormente faziam parte do 6º ano A, uma turma classificada pelos professores como “a mais desinteressada da escola”, pois os alunos não tinham interesse em fazer nada, e esse foi um dos motivos que me instigou a fazer o projeto. Nesse contexto, através dos dados obtidos, percebi que três deles foram aprovados em 2019 para o 7º ano e os outros três foram reprovados. No ano seguinte, com a pandemia, as aulas foram suspensas, ficando sem estudar neste período. Contudo, no começo de 2021, começou um novo modelo de ensino, o ensino remoto por um portal que disponibiliza atividades on-line. Nesse ano de 2021, a secretaria de educação iniciou o ano letivo de 2020 até o mês de maio, depois desse período começou o ano escolar 2021.

Nesse percurso, fui informada sobre o contexto escolar dos alunos colaboradores da pesquisa, sendo que um dos que foi reprovado em 2019, desistiu do ano letivo de 2020, não se matriculando em 2021 e os outros foram aprovados automaticamente pelo sistema e continuaram matriculados, mas não estavam frequentando.

No dia 26 de junho de 2021, fui convidada pela chefe de gabinete da prefeitura de Contendas do Sincorá para participar de uma reunião com os integrantes da associação dos quilombolas. Esse momento foi muito importante para mim, pois é sempre bom aprender um pouco mais sobre seus hábitos e maneira de viver. É neste momento em que eu me aproximo de algumas pessoas pertencentes ao quilombo para saber mais acerca das suas relações sociais. Nessa reunião, descobri que uma das mulheres que lá estava era tia de duas das crianças colaboradoras e, ao tratarmos do contexto das crianças, fui informada que uma delas já se casou e teve filho recentemente e os outros alunos que seriam colaboradores da pesquisa deixaram de estudar para ir trabalhar.

Sendo assim, tive que coletar novos dados dos alunos da comunidade São Gonçalo que estavam matriculados e frequentando as aulas presenciais em 2021, para desenvolver a pesquisa. Para isso, selecionei aqueles que estavam no 6º e 7º ano, por serem primeiros anos de experiência na escola fora da sua comunidade, perfazendo então o total de sete colaboradores. Entretanto, no dia em que desenvolvemos a contação de história na comunidade, outros dois alunos do 8º ano pediram para participar da pesquisa, portanto, tivemos o total de nove participantes na pesquisa.

1. 4. A PESQUISA COM CRIANÇA

Miranda (1985) nos permite entender as relações entre as crianças na escola e na sociedade, principalmente como se torna importante usar uma visão aguçada acerca dessas abordagens, uma vez que, ao reduzir uma questão fática, ela se torna abstração poderá levar as metodologias a uma idealização do real.

Segundo a autora, a ideia de infância está ligada ao aspecto familiar, assim sendo, na educação escolar, tal concepção vigora até os dias atuais. Tais organizações se constituíram a partir das relações sociais próprias à sociedade industrial. As formas lógicas se iniciaram ainda na Idade Média, em que as crianças eram resguardadas pelos pais, os quais tinham o dever de protegê-las e educá-las. Contudo, não era natural a separação dos membros da família por função e atividades isoladas, assim, a infância não era desmembrada do contexto adulto. De acordo com Miranda (1985), na sociedade industrial, a infância era vista como algo isolada até os sete anos, quando a criança ainda necessitava de cuidados básicos para sobrevivência, depois desse período, as vivências entre crianças e adultos eram simultâneas. As crianças faziam parte diretamente das relações dos adultos, participando desde o trabalho até os jogos, construindo, assim, suas percepções e subjetividades, como também ampliando a socialização a partir desses contatos.

Entretanto, houveo rompimento das formas comunitárias tradicionais pela chegada da família moderna, no período do século XVIII, quando se início os costumes de particularizar os momentos familiares, dividindo os espaços e as relações entre os membros. Segundo Aries (apud MIRANDA, 1985), tais organizações se iniciaram pensando no modelo social capitalista, o qual fez com que a socialização da criança, outrora por meio direto, nesse novo contexto, tivesse a escola como instituição responsável por essa dinâmica já no final do século XVII. Nesse momento, o contexto familiar ficou designado apenas a tratar de outras construções da criança, como a espiritualidade e caráter, deixando as outras funções para a escola. Então, nesse momento, a criança foi desintegrada da cultura adulta.

Desse modo, Miranda (1985) nos diz que a partir dessa nova organização social do modelo capitalista, começaram a entender a criança como um indivíduo que precisava ser moldado a partir da sua natureza:

Charlot analisa a imagem moderna da criança como um ser usualmente definido pelo que tem de contraditório: inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora (idem, p. 101). Esta dupla face da criança é explicada pela sua própria natureza infantil. A criança estaria desprovida de meios para enfrentar o mundo, por isso é naturalmente inocente e naturalmente má. A idéia de infância como fato natural — e não social — justifica todas as concepções

comuns sobre a criança e tem a função ideológica de dissimular a sua desigualdade social, enquanto ser à margem do processo de produção. (MIRANDA, 1985, p. 127).

Como a citação nos mostra, a natureza biológica foi colocada como determinante para o desenvolvimento infantil e a partir do processo de aprendizagem é que definiria qual lado da criança seria realçado. A autora alega que essa forma de conceber a infância, vista apenas como natural, descartando o contexto social da criança, acaba por invisibilizar as desigualdades sociais. Além disso, esse pensamento generaliza as concepções acerca das crianças, pois seriam construídas a partir do pensamento biológico, sendo um processo natural de todo ser humano que atravessa a infância. Dessa forma, não se pode reduzir a infância apenas a esse aspecto, uma vez que existem as condições sociais que vão interferir no modo como cada indivíduo perpassa o período da infância.

A referida autora acrescenta em sua análise, a importância de entender sobre a condição da criança e a sua natureza. A primeira nos remete ao estado em que o indivíduo de pouca idade está situado, na sua classe social e no seu contexto, o que possibilita observar a individualidade de cada criança em sua forma concreta. Já a outra está relacionada com as questões biológicas e naturais de toda criança, o que remete ao aspecto de igualdade, pois se espera que todas as crianças apresentem as mesmas condições naturais.

Segundo Fernandes (2013), é comum ao falarmos de infância recorrendo às memórias de quando vivenciamos essa experiência, ao passo que as ações também são pensadas a partir dessa perspectiva própria ao senso comum, sobre o qual muitas vezes torna-se um estereótipo sobre a ideia de infância, podendo ocasionar respostas equivocadas, amparadas em nostalgias. Desse modo, nota-se que reflexões acerca da infância foram tão escassas e invisibilizadas quanto a tentativa de olhar para as crianças com a capacidade de terem a suas próprias subjetividades como na cultura adulta. Segundo a autora, a infância era vista como uma fase natural da vida humana que necessitava da regulação adulta para socialização, mas, a partir dos anos de 1980, deu-se início a um novo olhar crítico sobre essa categoria, “a criança ganha visibilidade como sujeito sociológico quando é considerada competente para dar respostas sobre sua própria vida” (FERNANDES, 2013, p.744/745). Sobre isso, os estudos europeus e estadunidenses estream, considerando a infância como uma construção social.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o conceito de infância difere do conceito de criança, mesmo estando este incluído em suas construções. Desse modo, Quinteiros (2009) nos mostra que o GEPIEE¹ compreende, assim, a infância e a criança:

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE).

[...] a infância como o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas; e acriança, como um ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura e de tomar decisões sobre assuntos de seu próprio interesse, estabelecendo interações com outras crianças, com adultos e com os artefatos humanos, sejam eles materiais ou simbólicos. (QUINTEIROS, 2009, p. 731).

Desse modo, notamos que a infância é percebida como um momento de preparação do indivíduo de pouca idade à cultura humana e são através dessas relações mútuas entre a criança e o universo à sua volta que ela vai construindo o significado das coisas. O autor acrescenta ainda que a infância é singular, pois cada indivíduo passa de maneira única por esse tempo, contudo, as formas como pessoas vão passar por esse período de suas vidas é que são diversas. Nessa questão, refletimos sobre as condições sociais para que a criança viva a sua infância, pois esta é composta por múltiplos fatores, seja de moradia, condições financeiras, como também o espaço de sua socialização.

A infância é um período socialmente construído; é uma forma estrutural, porque permanece ainda que os sujeitos cresçam e não façam mais parte da infância; é um conceito culturalmente/socialmente construído; a infância não pode ser confundida com fases do desenvolvimento humano, e muito menos com imaturidade; precisa ser reconhecida como ela própria para não ser entendida como uma preparação para a vida adulta; crianças são agentes ativos; produtores de cultura e contribuem para a produção do mundo adulto. (FERNANDES, 2013, p.749)

Fernandes (2013) vem nos dizer que a infância é estática, é um período no tempo em que todo o ser humano, na lei natural da vida, passa por ela, contudo, cada indivíduo passa por essa fase de modo particular. Ela acrescenta ainda que não se pode confundir a infância com as fases do desenvolvimento humano, pois estas são capacidades construídas pelo próprio indivíduo, sendo a criança sujeito agente e capaz de promover a sua própria forma de ver e atribuir significados ao seu mundo.

É crucial destacar a importância da escola na infância da criança, uma vez que se apresenta como um espaço institucional decisivo para o processo de socialização desse indivíduo. Segundo Elias (1994, apud Quinteiros, 2009), a escola é um local “privilegiado da infância” em que se espera da criança durante uma década a internalização das aprendizagens sobre a vida humana em seus mais variados aspectos. Contudo, a escola não se apresenta apenas como uma instituição do saber, mas como espaço de regulação de normas e comportamentos.

Nessa perspectiva, torna-se essencial falar sobre as questões raciais presentes no contexto da escola, pelo fato da criança passar por esse período de ressignificação e interiorização desse universo e tê-lo como um dos primeiros da infância responsável por essas

construções. Sabendo que a sociedade brasileira reproduz o racismo veladamente, sobretudo no espaço escolar, recorremos a Fanon (2008) que tece crítica acerca do reconhecimento de si como pessoa negra, que começa muito antes da nossa própria percepção. É a partir do encontro com o diferente que sentimos na pele o que é ser negro e, com isso, o autor acrescenta que: “Querida simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso ajudando a edificá-lo conjuntamente” (FANON, 2008, p. 106), contudo, sabemos que é no espaço escolar, ainda na infância, que somos atravessados pelas discriminações.

Diante do exposto, percebemos que nem sempre a escola está preparada para trabalhar as diferenças de modo que construa uma harmonia entre as diversidades, no entanto, vemos nela a intensa manutenção de preceitos sociais e discursos discriminatórios. Dessa forma, faz-se necessário romper com essas concepções hegemônicas, traçando outro percurso para o estudo sobre as crianças, permitindo que estas, valendo da sua autonomia, construam as suas narrativas, revelando o modo como se situam nos mais variados contextos.

1.5. ETAPAS PARA A ANÁLISE DO MATERIAL

Trivinos (1987) aponta em seu livro: “Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação” a perspectiva de Bardin (1977), no que tange a análise de conteúdo; aponta três etapas necessárias para desenvolver o trabalho, sendo elas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. Nesse sentido, alinhamos esta pesquisa a partir desses estudos. Assim sendo, segue o quadro abaixo com as fases desenvolvidas na produção do material:

Tabela 1: Etapas para a elaboração da coleta e análise de dados

Pré-análise	Adescrição analítica	Interpretação referencial,
Para a organização do material Usaremos a seguinte técnica: a) um questionário aberto; b) uma entrevista semi-estruturada individual e grupal; c) a observação livre no	Operação para o estudo aprofundado: a) Transcrição da entrevista; b) separação do material coletado; c) agrupamento do material em categorias para análise;	Medidas adotadas para a reflexão do material coletado: a) hipóteses e interpretações a partir dos dados, apoiando-se em bases teóricas. b) - Suposições para novos estudos a partir deste.

contexto escolar; d) contação de história. e) diário de campo	d) seleção dos capítulos para o desenvolvimento da análise.	
---	---	--

No quadro acima, evidenciamos concisamente os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, tendo como base as estratégias criadas por Bardin (1977). Nessa conjuntura, organizamos os procedimentos para a análise de conteúdos coletados através das observações, o diário de campo, as entrevistas semi-estruturadas e a contação de história. “A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador.” (SILVA e FOSSÁ, 2015, p. 2), lembrando que, para além dos dados obtidos, é fundamental que o pesquisador esteja seguro quanto as bases teóricas das quais as categorias elencadas necessitam, assim como os critérios éticos da pesquisa.

1.6. AS CRIANÇAS PESQUISADAS

A seguir fizemos uma tabela apresentando os nomes fictícios das crianças participantes da pesquisa atendendo a Resolução CNS 510/2016 que preconiza o sigilo dos sujeitos, por isso, o planeta escolhido simboliza o universo singular que cada criança traz dentro si e a letra “E” de “entrevistado” com uma numeração a seguir. Nesse seguimento, as percepções desses alunos sobre a comunidade onde residem e sobre o que é ser quilombola para eles. Entretanto, nem todos responderam às perguntas e deixamos evidente para demonstrar que a todo o momento respeitamos as suas decisões. Os dados foram construídos por meio de questionário aplicado no começo da pesquisa no intuito de socializar melhor com as crianças da turma investigada.

Tabela 2: Crianças colaboradoras da pesquisa

Nome	Série	Idade	O que pensa sobre o lugar onde mora. Fale um pouco sobre ele.	O que é ser quilombola pra você?
E1(Mercúrio)	7° b	12 anos	Eu gosto de ir na quadra jogar bola, brincar com meus amigos e trabalhar e estudar. Pesquisadora: Você trabalha com o que lá? Roçando com meu pai.	É ganhar dinheiro. (Risos)
E2(Vênus)	7° b	13 anos		
E3(Terra)	6°	13 anos		
E4(Marte)	7° b	13 anos		É ser uma pessoa que mora ne um lugar que foi um quilombo num foi?
E5 (Júpiter)	8° a	17 anos		
E6(Lua)	8° a	15 anos		
E7 (Saturno)	7° b	13 anos		Uma vivência
E8 (Urano)	6°	12 anos	Eu sou do São Gonçalo Lá é bom, eu gosto de morar lá. (risos)	

E9(Netuno)	6°	13 anos	<p>Eu gosto do São Gonçalo porque lá a gente pode sair pra jogar bola, né, que nem lá pra fora que não pode sair.</p> <p>Pesquisadora:</p> <p>Por conta da pandemia? É. E só se for de maior também.</p>
------------	----	---------	--

Discutiremos as categorias elencadas a partir das coletas de dados nos capítulos seguintes, assim como dividimos a entrevistas conforme a discussão teórica abordada no decorrer das análises.

2. COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM PAUTA

Neste capítulo, buscamos refletir sobre o percurso do negro no Brasil na diáspora africana e os seus desafios diante de uma sociedade construída sobre as bases racistas do ocidente. Ainda nesta parte do trabalho, trilhamos o caminho da luta quilombola pelos direitos institucionais e seus embates semânticos, como também situamos o município de Contendas do Sincorá e a Comunidade Quilombola onde residem as crianças estudadas.

2.1. CAMINHANDO PELA DIÁSPORA NEGRA

Podemos pensar o contexto histórico sobre quilombo muito antes da Constituição Cidadã de 1988, que, no artigo n.º 68 reconhece alguns direitos aos “remanescentes de comunidades de quilombo”. De antemão, não podemos traçar um percurso histórico sem antes falarmos da diáspora africana que, em termos gerais, refere-se ao deslocamento geográfico em massa de forma violenta e forçada de determinadas populações para países do ocidente que recorriam à mão de obra escrava. Assim sendo, é necessário tratar da diáspora africana para evidenciar a complexidade que emerge ao pensar sobre a formação do modelo social brasileiro e também dos grupos étnicos.

De acordo com Santos (2020), há até os dias atuais uma intensa dominação ocidental no que se refere às produções sobre a diáspora africana nas pesquisas de ciências sociais. Isso não é atual, visto que a estrutura branca e europeia sempre manipulou todos os seguimentos sociais, sobretudo o domínio da história que se conta nas instituições acerca do povo negro e suas vivências. Estas estruturas ocidentais servem como aparato ideológico de controle para a manutenção do racismo estrutural. Dessa maneira, cabe trazer o pensamento de Lélia Gonzalez sobre a inserção do negro na sociedade brasileira: ela vem com a sua escrita para desmascarar construções ideológicas, como a falsa democracia racial que atua para encobrir as discriminações e desigualdades dos povos marginalizados.

Lélia Gonzalez desenvolve uma categoria denominada: *amefricanidade*, na tentativa de compreender como se deu o processo histórico do negro no Brasil, mas distante da visão ocidental, ela traça o percurso do negro após a diáspora e a luta contra o racismo. Para a autora, o termo mencionado “resgata uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formam numa determinada parte do mundo” (GONZALEZ, 1988, p. 77). Nesse caso, a diáspora construiu um sentimento similar a todos aqueles que passaram por esse processo, aproximando-os não só pela referência de origem, a África, mas também por outro aspecto, o racismo, pois este não é apenas uma experiência

individual, mas também coletiva, por todos aqueles que chegaram do outro lado do atlântico, assim como seus descendentes.

Dessa forma, Consorte (1991) enfatiza que o estado brasileiro, assim como a elite, desde a abolição, veem o lugar do negro na sociedade como um dos grandes problemas. Entretanto, a forma que eles utilizaram e continuam utilizando para resolver tal questão é fingindo que essa população não faz parte do povo que compõe a nação, omitindo as questões em torno dessa população e negando quaisquer ações em prol de melhorias. Nesse contexto, com a Proclamação da República, o Estado foi obrigado a pensar a identidade nacional e, claro, incorporar o negro nesse pensamento, uma vez que o negro, mesmo com tantas dificuldades pela falta de assistência do Estado, continuou resistindo, existindo e constituindo a grande massa da população do país.

De acordo com Arruti (2006), “o pensamento social brasileiro” foi construído a partir de uma repartição de grupos e, como consequência desse recorte social das pessoas, a produção intelectual de uma “tradição acadêmica” começou a se desenvolver em cima dessas divisões, criando um estudo específico para cada uma, mas não cabe aqui um aprofundamento sobre essas categorias. No entanto, os estudiosos, com seus “repertório teórico”, direcionou suas pesquisas a cada grupo no intuito de compreender cada organização e de conseguir lidar com “a alteridade representada por indivíduos não brancos”, vistos pela ótica eurocêntrica como inferiores cognitivamente e culturalmente, com a necessidade de evoluir ou assimilar a idealização de sociedade europeizada.

Por isso, de acordo com Arruti (2006), foi construída uma subversão da população indígena apoiada na ideia do exotismo, como também do universo diferente do europeu com “referências” completamente desconhecidas, que precisavam ser entendidas, remodeladas e, por fim, extintas. Outra análise parte da ideia do romantismo, que trata essa cultura como folclore no intuito de reduzir os aspectos dessa população a arquivos como se fosse apenas outro que contribuiu com a história, mas não passa de registros armazenados.

Ainda segundo Arruti (2006), alguns eventos no período da abolição corroboraram com as estratégias de controle senhoril posterior, pois ocorriam simultaneamente a libertação dos escravos, a extinção de alguns aldeamentos e a imigração norte-americana. Esses acontecimentos ocorreram em um curto período, o que acabou ocasionando um rearranjo na classificação desses grupos, pois, segundo o teórico, foi mais uma forma de tirar direitos dessas populações, ou seja, mais uma estratégia dominante, como constataremos na citação a seguir:

Extinto os aldeamentos e liberto os escravos, aquelas populações deixavam de ser classificadas, para efeitos dos mecanismos de controle, como índios e negros, ou aldeados e escravos, para passarem a figurar nos documentos como indigentes, órfãos, marginais, pobres, trabalhadores nacionais. (ARRUTI, 2006, p.59).

Diante desse contexto de nova organização social, mais precisamente na década de 1870, ocorreu o levantamento demográfico para a demarcação de terras dos aldeamentos indígenas pela Comissão de Demarcação das Terras Públicas, para qual eram feitos relatórios que diagnosticava a consanguinidade da comunidade e o seu grau de mestiçagem, ou seja:

O quanto aquelas populações já teriam sido absorvidas no mercado de mão-de-obra local e o quanto elas mesmas já teriam absorvido, por meio de casamentos e laços de compadrio, a população regional não-indígena – enfim, o seu grau de “mestiçagem”. Como o diagnóstico era invariavelmente, o de total “mistura” da população aldeada com os “nacionais”, os aldeamentos eram considerados extintos. (ARRUTI, 2006, p.58).

Percebe-se que essa mestiçagem presente nos aldeamentos indígenas ocasiona a diluição do grupo, sua cultura vai se tornando híbrida e por vezes esquecida ou extinta pelo sistema. Além disso, há a dificuldade de preservação e a legalização das terras, uma vez que era necessária uma série de fatores, inclusive a pureza do grupo, para conseguir a comprovação da comissão da época.

É entendido que essas extinções de aldeamento em 1870 ocorreram próximo à abolição da escravatura. Desse modo, podemos perceber que ocorre mais uma estratégia de reclassificação documental desses grupos territoriais, uma vez que esses negros escravizados e índios deixavam de ser classificados como tal, para serem considerados como “indigentes, órfãos, marginais, pobres, trabalhadores nacionais ” (ARRUTI 2006, p.59) que, de certo modo, beneficia o sistema, pois não exige que terras fossem obrigatoriamente doadas.

Entretanto, Arruti (2006) ressalta que a população negra não parte do dilema da alteridade, pois no fator identitário, a imagem do negro provoca na construção social europeizada o desagrado, a necessidade de absorver e eliminar para que não se altere a idealização da nacionalidade brasileira branca. Nesse contexto, Consorte (1991) tece a sua crítica acerca da negação sobre o problema do negro no Brasil no período da abolição, construindo em cima da Lei Áurea, o silenciamento e, conseqüentemente, a anulação de uma dívida histórica com essa população. A autora enfatiza que o negro, na perspectiva brancocêntrica, a quem era referido como coisa ou mercadoria, não tinha outra função além de servir com a sua mão de obra escrava, ajudando a construir a sociedade brasileira. Para a consciência nacional europeizada, o 13 de maio de 1988, significou um acerto de contas com

os negros escravizados. Entretanto, esta falsa abolição não passou de um “passaporte de exclusão do mundo novo que se pretendia construir”, como aponta a citação a seguir:

[...] na restituição da sua liberdade, teria que estar implícita a restituição das condições que lhes foram retiradas quando da sua escravização, dentre as quais o acesso à terra, sem dúvida a mais fundamental. Na verdade, nada lhes foi assegurado com a libertação em termos de meios que garantissem a reprodução e a reconstrução de suas existências, em liberdade, não apenas no mundo rural como também no urbano [...]. Entregues à sua própria sorte, os africanos e seus descendentes vêm, desde então, construindo a sua história, a despeito de tudo quanto lhes foi e continua sendo negado, nos espaços que lhes foi possível ocupar (CONSORTE, 1991, p. 86-87).

A autora nos convida a pensar o Brasil pós-abolição e reconhecer o desamparo que o sistema governamental submeteu o povo negro desde esse período, negando-lhes o direito mais básico de sobrevivência como se o nosso povo não fizesse parte da nação construída depois da colonização e estivessem ali como intrusos. Esse pensamento deixa subentendido que, após a restituição da liberdade, procurássemos outro destino, menos as terras brasileiras. Esse contexto não foi pensado apenas levemente, mas foi resguardado pelas leis do Estado, recusando qualquer amparo em todos os seguimentos sociais. Dessa maneira, é nesse contexto de enfrentamentos que o povo negro e a sua descendência se estabeleceram na sociedade, ocupando em massa as áreas marginalizadas no espaço urbano e sofrendo pelas disputas de terras nas localidades rurais.

Sobre o projeto de lei que retirou o direito das terras à população negra:

De acordo com o projeto do Estado brasileiro, a relação dos negros com a terra jamais deveria se constituir em bases estáveis. A Lei de Terras de 1850, barrando-lhes o acesso à propriedade das mesmas, a ausência de uma reforma agrária quando da sua libertação em 1888, as levas de Imigrantes trazidas para ocupar o seu lugar nas lavouras parecem não deixar dúvida quanto ao desejo do Estado neste particular. (CONSORTE, 1991, p.87).

Podemos inferir que a Lei de Terras deixa subentendido que o negro descendente de africano escravizado não deveria ter qualquer vínculo que possibilitasse a permanência e estabilidade na nação brasileira, mesmo depois de ter usado sua mão de obra forçada. Ribeiro (1995) nos diz que a população negra foi obrigada a aceitar a cultura e costumes do branco europeu dominante. Os negros advindos da África e os indígenas que aqui já estavam, foram forçados a reprimir suas crenças, costumes, linguagens e religiões, para se adequar a uma nova cultura, não tendo a liberdade de escolha, mas que, em sua consciência, dentro do seu ser, sua etnia estava lá, mesmo sendo forçados a sobreviverem em um grupo de estranhos, resistiram do modo que foi possível resistir.

2.2. LUTA E RESISTÊNCIA QUILOMBOLA

“Existe uma história do povo negro sem o Brasil; mas não existe uma história do Brasil sem o povo negro”. (Januário Garcia)

Falar sobre quilombo é uma tarefa que pouco se usa no nosso dia a dia, até mesmo nos espaços acadêmicos. Essa categoria se apresenta como um mundo novo a ser vislumbrando, mas, eu me pergunto: em que momento o quilombo se fez presente em minha vida? Traçar uma caminhada em torno das políticas públicas que assegura essa população muitas vezes me faz pensar se eu já não conhecia tal realidade. De fato, a convivência nos espaços, pessoas, tradições e toda conjuntura quilombola sempre esteve presente na minha vivência, seja pela ida à feira livre comprar farinha produzida na casa de farinha do quilombo; ou ministrar aulas para alunos da comunidade, comprar seus artesanatos, visitar seu povoado nas datas comemorativas, fazer amizade, e tantas outras experiências. Entretanto, nada aqui mencionado traz de antemão a ideia do ser quilombola e de todo o contexto de luta que os livros nos apresenta, pois toda essa conjuntura supracitada de tão aprendida e passada de geração em geração, acaba tornando-se naturalizada, vista como uma forma natural de levar a vida, até mesmo por não ser constante as informações acerca das resistências em termos históricos.

Desse modo, trazer a questão quilombola para o debate é também reconhecer que existe uma problemática em torno dessa categoria que envolve a noção de resistência e modo de viver, entretanto, como afirma Arruti (2008), é impossível falar de tal temática sem adjetivá-los e trazer o assunto que cabe ao adjetivo.

Depois de muitas lutas da militância negra, foi incorporado na Constituição Cidadã de 1988, o artigo n.º 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias — ADCT, o qual designou oficialmente aos *remanescentes das comunidades dos quilombos* o reconhecimento das terras que estivessem sendo efetivamente ocupada por eles. Entretanto, somente em 20 de novembro de 2003, por meio de um decreto federal de n.º 4.8878, ocorreu à regulamentação dos procedimentos para “identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos” no que tange ao artigo n.º 68. O decreto 6261/2007 da Agência Social Quilombola (ASQ), instituído como desdobramento do Programa Brasil Quilombola (PBQ), lançado em 2004, tem como principal objetivo consolidar o marco da política de Estado para as áreas quilombolas.

Entretanto, toda essa política de reconhecimento e de nova classificação de sujeitos até então esquecidos pelo Estado brasileiro, desencadeou uma série de embates, sobretudo pela

questão semântica, pois acaba acarretando uma ambiguidade e, conseqüentemente, limitando outros sujeitos. De acordo com Mattos (2017), ocorreu dois vieses interpretativos, no que tange a linguagem adotada, que se desencontram ao analisar os “dispositivos constitucionais”:

Uma primeira, dicionarizante, que tomava a noção histórica de quilombo para qualificar e reconhecer os quilombolas utilizando a literalidade do termo remanescentes de comunidades de quilombo para tornar o direito individual. Na outra ponta dos debates, estava a busca por uma ressemantização do termo, tomando a escrita do artigo como comunidades remanescentes de quilombos. Assim, o direito não seria individual e, sim, coletivo. (MATTOS, 2017, p.58).

O autor ainda acrescenta que essa segunda perspectiva, a qual traz consigo outra proposta de adequação para o termo adotado no texto constitucional, foi subsidiada pela ABA (Associação Brasileira de Antropologia), que usou como aporte teórico o antropólogo Frederick Barth (1969), com os estudos dos grupos étnicos, possibilitando outra forma de perceber tais organizações sociais.

Segundo Barth (1969), podemos pensar os grupos étnicos pela perspectiva da biblioteca antropológica, que entende a referida categoria como a organização de uma população que compartilha tradições, organizam-se, reconhecem e se diferenciam a partir de traços particulares. Esses aspectos são importantes para analisar as diferenças culturais entre grupos, com enfoque nas características que compõe a identidade dos seus membros.

Cabe mencionar que “é inadequado encarar formas institucionais manifestas como constituintes de traços culturais.” (BARTH, 1969, p. 192), ou seja, membros de um mesmo grupo podem apresentar diferenças (diferenças baseadas nos estereótipos que as instituições criaram para caracterizar), pelas circunstâncias que a localização territorial acarreta, distanciando das formas institucionais. Dessa forma, Barth nos diz que essa diversificação não é o bastante para romper com uma unidade étnica, pois os grupos étnicos devem ser compreendidos a partir dos seus traços diacríticos elencados pelos próprios sujeitos. Para Barth (1969), a organização dos grupos étnicos são compreendidos da seguinte forma:

Os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social. Então, um traço fundamental torna-se o item 4 da lista da página 190, ou seja, a característica da auto-atribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica. Uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional. (BARTH, 1969, p. 193-194).

Barth (1969) acrescenta que as características somadas para a classificação não são baseadas nas diferenças ecológicas, mas aquelas que são socialmente relevantes a ponto de

demarcar a pertença de um indivíduo a um grupo e não de outro, reforçado pelas fronteiras étnicas. Diante desse contexto, O'Dwyer (2002) fala que essa nova perspectiva de Barth vem sendo utilizada como parâmetro para analisar as questões em torno de quilombo, a partir da auto-atribuição e pertencimento do sujeito.

Segundo a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ), foi recentemente reconhecido no âmbito social a categoria “Comunidades remanescentes de quilombo”, no intuito de representar todos os grupos étnicos no que tange os territórios rurais, quanto aos que se estende ao meio urbano, até bairros no entorno dos terreiros de candomblé. Desse modo, faz-se necessário mencionar que anunciar as correntes questões sobre quilombo, na atualidade, não tira o seu caráter histórico de organização social, pelo contrário, é justamente a tentativa de não passar uma ideia fechada sobre a sua definição conceitual. Isso é, na verdade “o que está em disputa, portanto, não é a existência destas formações sociais, nem mesmo das suas justas demandas, mas a maior ou menor largueza pela qual o conceito as abarcará, ou excluirá completamente” (ARRUTI, 2008, p.316). Dessa forma, podemos entender a importância dessas discussões para a realidade social, uma vez que é ela que definirá o quanto o conceito irá abranger, garantindo um acesso em todos os seguimentos, sejam eles políticos, administrativos ou jurídicos como aponta o teórico.

2.3. O MUNICÍPIO CONTENDAS DO SINCORÁ - BA

Segundo o Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE), a cidade de Contendas do Sincorá está situada no Centro-Sul do Estado da Bahia. De clima semiárido, o município tem uma extensão geográfica de 1044, 687 km². Sua altitude é de 292 metros; a latitude é de 13° 45' 44" ao Sul; longitude: 41° 2' 33" ao Oeste. Segundo o último censo, estima-se 4.066 habitantes na região. A sua principal fonte de renda é a agropecuária com a criação de bovinos, caprinos e suínos e na agricultura com a forte plantação de maracujá, manga, hortaliças, cana-de-açúcar e outras em pequena escala como a plantação de limão, que está começando a ser cultivado no município. Cerca de 684,1 km de distância entre a cidade de Contendas do Sincorá e a capital do estado, Salvador, tem como municípios vizinhos: Barra da Estiva, ao Noroeste; Manoel Vitorino, ao Sudeste; Mirante, ao Sudeste; Tanhaçú, ao Sudoeste e Ituaçú, ao Oeste.



Figura1: Localização geográfica do município de Contendas do Sincorá.

Fonte: <https://www.google.com/maps/@-13.8284327,-41.3560978,10z?hl=pt-BR>. Acesso em 06/07/2020.

Seu território era habitado exclusivamente pelos índios da etnia Tapajós, como aponta o levantamento histórico regional do IBGE, até as primeiras explorações efetuadas pelos colonizadores que, segundo relatos, eram liderados por dois representantes: André da Rocha Pinto e seu filho, Sebastião da Rocha Pinto. Entretanto, até o começo do século XX, na região existia apenas uma fazenda denominada de Riachão, a qual foi atravessada pelas escavações para a passagem da estrada de ferro Leste Brasileiro. Esse evento na região desencadeou o crescimento econômico e populacional, pois gerou nova fonte de renda.

Nesse contexto de desenvolvimento e criação do município, é importante relatar que o surgimento do nome da cidade se deu a partir de um desentendimento entre os engenheiros responsáveis pela obra da estrada de ferro, o Sr. Paulo Diamantino e o Sr. Zoroastro, cujo conflito se deu a respeito da localização da estação ferroviária. Essa discórdia fez com que a população começasse a chamar o povoado de “Contendas”, o qual foi acrescido “do Sincorá” pelo fato do município ser banhado pelo rio Sincorá, um aliado da população e dos agricultores em geral. Desse episódio, a fazenda Riachão que fazia parte do distrito de Caraibuna foi renomeada como Contendas do Sincorá, em 30 de dezembro de 1953, mas ainda vinculada ao município de Ituaçu-BA. Foi apenas em 1961 que conseguiu se emancipar do município de Ituaçu-BA, elevada à categoria de município pela Lei Estadual n.º 1511, de 6 de outubro de 1961.

2.3.1. A Comunidade Quilombola São Gonçalo

Seu território era habitado exclusivamente pelos índios da etnia Tapajós, como aponta o levantamento histórico regional do IBGE, até as primeiras explorações efetuadas pelos colonizadores que, segundo relatos, eram liderados por dois representantes: André da Rocha Pinto e seu filho, Sebastião da Rocha Pinto. Entretanto, até o começo do século XX, na região existia apenas uma fazenda denominada de Riachão, a qual foi atravessada pelas escavações para a passagem da estrada de ferro Leste Brasileiro. Esse evento na região desencadeou o crescimento econômico e populacional, pois gerou nova fonte de renda.

Em meio ao advento da pandemia, provocada pela covid-19, foram impossibilitados alguns encontros que permitiriam um engajamento com os colaboradores do meu projeto de pesquisa, bem como a comunidade quilombola São Gonçalo. Visto isso, fiquei impedida de observá-los, contudo, mantive contato com uma ex-aluna do Ensino Médio que hoje estuda psicologia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, também residente no quilombo, que colaborou na execução desta pesquisa. Ela foi a responsável pela ponte entre mim e a comunidade. Depois do modelo remoto instaurado por todo o mundo, continuamos nossas conversas por um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz, o WhatsApp. Tais conversas foram cruciais para entender um pouco a cultura da comunidade.

Entre as conversas, ela evidencia que os costumes tradicionais estão desaparecendo com os mais velhos que vão morrendo, entre eles estão o reisado, as procissões e as novenas. Segundo ela, o catolicismo e as igrejas evangélicas estão conseguindo o convertimento da maioria dos habitantes, contudo ainda existe a tradicional festa de Cosme e Damião. Ela completa dizendo que *“o caruru de todo ano é promessa de meu tio, para realizá-lo, vem um pessoal de terreiro lá de Iramaia”*. A colaboradora afirma ainda que a maioria das benzedeadas já morrera, que, há poucos dias, em relação ao tempo em que conversávamos, morrera dona Tunita que também rezava. Hoje em dia, a maioria dessas práticas estão sendo repudiadas por alguns moradores da comunidade, uma vez que acreditam ser contra os princípios cristãos. Porém, seu Manoel, mais conhecido como “Bio”, o organizador do caruru para as crianças, afirma em uma de suas entrevistas feita por um Estudo do Componente Quilombola, realizada pela empresa Ecology Brasil, que sofreu pressões sociais e também da igreja católica, mais precisamente do padre, para abandonar suas práticas, uma vez que vai contra a fé institucional. Entretanto, ele afirma que retrucou dizendo que *“quem sofreu foi eu,*

quem paga sou eu e vai existir enquanto eu viver”. O festejo se dá no mês setembro, contudo não foi mencionada a data.

Nesse contexto, combinamos de realizar a primeira visita à comunidade no dia 14 de março. Observando o boletim epidemiológico até a data da visita, podemos observar um controle nos casos presentes do município. Visto isso, programei-me para sair às 7h da manhã do domingo, dia 14, mas no dia anterior, fui informada que um colega do mesmo povoado onde resido atualmente estaria indo para a comunidade quilombola. Dessa forma, então, entrei em contato com eles e marcamos de encontrarmos em Contendas, pois nesse dia eu estava na casa da minha mãe. Saímos às 7h da manhã para estarmos lá no máximo às 8h, percorrendo 15 km até a chegada ao território. Ao aproximar, lembrei-me da imensidão ancestral que lá estava e logo pedi a permissão aos guardiões para me adentrar, lembrando que esse gesto faz referência aos ensinamentos ancestrais ao pisar em locais sagrados como, por exemplo, um quilombo.

Segui para a casa da minha colega, um pouco perdida sobre a localização exata da sua residência. Pedi informação a um senhor que estava próximo, contudo, ao procurar pela casa, encontro com ela na estrada, mantendo o distanciamento e usando máscara. Minha colega disse que haveria uma reunião com a associação quilombola de lá, com os rapazes que foram comigo, e se eu não me interessaria em assistir, uma vez que ela também gostaria de participar, pois o projeto da empresa que eles foram apresentar, consistiria na construção de uma casa de farinha nova e mais moderna, com equipamentos de última geração que abrangeeria toda a comunidade, ou seja, um benefício que todos os moradores do território iria utilizar. Segundo informação, a casa de farinha que os moradores podem usar de graça está parada há sete anos, porém, ainda existem seis casas de farinhas, mas apenas quatro delas funcionam e quem produz paga uma quantia para o dono. É importante ressaltar que uma das principais rendas da CRQ São Gonçalo é a plantação de mandioca para a produção de farinha e beiju, depois o artesanato e as hortaliças.

Assim sendo, vale mencionar que durante a reunião da associação todas as medidas de proteção contra a covid-19 foram tomadas, mantendo o distanciamento entre as pessoas ali presentes, todos usando máscara e o álcool em gel ao começar a reunião e ao terminá-la, com poucas pessoas em um espaço amplo. Nesse contexto, de maneira inesperada, fui convidada pelo condutor da reunião para falar aos integrantes que lá estavam sobre o meu projeto. A princípio fiquei insegura, pois não estava nos meus planos falar da pesquisa naquele espaço onde eu estava apenas como convidada e não conhecia as pessoas que ali se encontravam, mas fui com a cara e a coragem, cumprimentei a todos ali presente e iniciei a apresentação do

meu projeto ressaltando que eu ainda estava em processo de adaptação ao momento pandêmico, mas que tinha esperanças de que tudo daria certo e que haja um retorno positivo para comunidade.

Logo após a minha apresentação, algumas pessoas se sentiram à vontade para falar um pouco de suas vivências, angústias e inquietações. A primeira foi dona Flor. Segundo ela, a interação entre os quilombolas no ambiente escolar de Contendas do Sincorá é permeada de vergonha. Entre tantas lembranças, ela nos diz que no período em que ela estudava na escola do município, ninguém tinha coragem de interagir na sala de aula pela vergonha. Se a professora solicitasse a algum deles para ir até o quadro e fazer alguma tarefa que tivesse de apresentar, ninguém tinha essa coragem e quando um não fazia, nenhum outro se atreveria fazer também, nem os professores procuravam meios para quebrar essas barreiras e assim continua até hoje.

Aproveitando o embalo das recordações, outra senhora, dona Margarida, continuou relatando as suas vivências enquanto mãe. Ela que tem um filho já estudando na sede do município e outra que estuda na comunidade diz que as crianças são ensinadas tanto na escola da comunidade pelos professores, como em casa por eles, os pais, que precisam se empenhar muito enquanto estavam estudando lá, pois na escola da cidade os professores eram severos. Ela, dona Margarida, faz até uma reflexão acerca desse comportamento das crianças, afirmando que eles (pais e professores) criaram a imagem de um “monstro” para as crianças sobre o contexto escolar de Contendas e, talvez, essa seja uma impressão que eles levam quando transitam pelas fronteiras do CRQ São Gonçalo e Contendas do Sincorá.

Conforme o Estudo do Componente Quilombola, realizada pela empresa Ecology Brasil em 2019, a comunidade São Gonçalo tem mais de 850ha de território tradicionalmente reconhecido pelos habitantes ativos, encontrando-se a aproximadamente 15 km da cidade de Contendas do Sincorá. Composta por 60 famílias espalhadas em 60 casas, apresenta uma estimativa de 335 moradores locais, entre eles, 180 são crianças. É uma comunidade construída pelas relações de parentesco, nas quais os parentes formam família entre eles mesmos, com muitos primos casando com parentes em primeiro grau. A distribuição espacial das residências pela comunidade se faz muito pela proximidade entre parentes. Observe a imagem a seguir:



Figura 2: Povoado de São Gonçalo (Município de Contendas do Sincorá).

(Registro da pesquisadora)

É comum quando um nativo se casa construir uma moradia próxima a de outro parente, isso implica num posicionamento mais disperso das casas onde residem, o local de maior agregação encontra-se próximo à associação dos moradores e da quadra poliesportiva. A ocupação do local hoje identificado como a Comunidade Quilombola São Gonçalo é antiga e está vinculada às relações de trabalho com as fazendas da região. Não foi possível ainda coletar qualquer informação que descrevesse o evento formador da comunidade, sabendo apenas que possui origem escravocrata, provavelmente vindos dos principais centros escravocratas da região do Recôncavo da Bahia.

De predominância católica, a comunidade já foi muito festejada com novenas e procissão, mas a prática caiu no desuso. Outra celebração importante que entrou em decadência foi o reisado. Segundo os moradores, era muito forte na região, porém, não houve renovação, conforme os mais velhos foram morrendo, adoecendo e se mudando. Atualmente uma data de especial importância na comunidade é o Caruru de Cosme e Damião para as crianças, oferecido por Seu Manoel. Realizado no mês de setembro, reúne amigos e familiares, tornando-se maior a cada ano.

As principais fontes de renda é o artesanato, sendo uma dedicação exclusiva das mulheres, usando as palhas do coco licuri na produção de chapéus, bolsas, esteiras, cestos, dentre outros. A imagem a seguir mostra alguns artesanatos feitos na comunidade.



Figura 3: Artesanato produzido no povoado de São Gonçalo (Município de Contendas do Sincorá).
(Registro da pesquisadora)

Alguns quilombolas ainda fazem artes com barro. Os pés de coco licuri se encontram na mata e seus frutos são considerados de todos os comunitários; deles retiram o óleo utilizado ou vendido na feira. Há também o forte cultivo da mandioca, chamada também de “mãedioca”, o que possibilita a produção de farinha e beijus pelos moradores.

3. RELAÇÕES ÉTNICAS E O CONTEXTO ESCOLAR

3.1. FRONTEIRAS ÉTNICAS E O AQUILOMBAMENTO DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS DO SÃO GONÇALO NO CONTEXTO ESCOLAR URBANO.

Para Barth, “a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange” (BARTH, 1989, p. 195). Por isso, começaremos a falar sobre a escola, lócus da pesquisa, que se apresenta como a única instituição de ensino do município que abriga o Ensino Fundamental II, sendo assim, todos os alunos da zona rural são conduzidos para a escola urbana ao chegar nesse grau de estudo. É importante destacar que na cidade também não há escolas particulares. Todo esse contexto é importante para pensarmos a multiplicidade de identidades, classes sociais, etnia, cor, cultura, faixa etária, entre outras, quase encontram misturadas em uma mesma conjuntura e, são as fronteiras étnicas, ou seja, a relação de um indivíduo com o outro que define os grupos étnicos.

Desse modo, traremos a seguir observações levantadas durante a coleta de dados que evidencia as fronteiras étnicas presentes no contexto escolar e como as crianças quilombolas transitam por essas esferas se organizando de modo que os seus traços culturais fiquem evidentes, formando, assim, um grupo étnico. Observemos o contexto a seguir:

Em meio às primeiras observações na sala de aula, entre as crianças quilombolas e os não quilombolas, a professora começa falando do bioma da região e a preservação do meio ambiente. Nesse momento, um dos alunos, morador da zona urbana, pede a palavra e revela uma preocupação com uma cachoeira localizada na comunidade do São Gonçalo, que até então era restrita à população quilombola, ninguém mais tinha conhecimento de sua existência, entretanto, ganhou muita visibilidade pelos últimos anos pela sua beleza exuberante e está sendo muito visitada pela população externa à comunidade. Entretanto, não está havendo uma consciência ambiental, muito lixo está sendo deixado às margens, o que causou preocupação na aluna. Percebi que, nesse instante, houve um ar de surpresa por Mercúrio, por isso, no final da aula consegui perguntá-lo se ele conhecia aquele local que estava sendo tão falado pela região, ele me respondeu que conhece desde quando era pequeno e sempre ia com a família dele, continuei indagando se aquela informação o deixava triste, ele disse que sim, pois não gostava disso e se retirou (ainda estava tentando me aproximar deles).

Nesse contexto, pude perceber o quanto o “novo” ou “descoberto” pelas pessoas externas à comunidade era parte fechada de um grupo, o qual esteve preservado entre os moradores do São Gonçalo por muito tempo e faz parte de suas vivências, sobretudo da identidade deles. Pois, de acordo com Hall (2006), o processo de construção e desconstrução da nossa identidade está diretamente ligado às nossas vivências, sobretudo ao contexto que estamos inseridos. O autor acrescenta que ela “é definida historicamente, e não

biologicamente” (HALL, 2006, p.13). Esse pensamento me faz pensar o quanto a natureza faz parte do processo da construção da identidade da criança e como essa relação é tão intensa a ponto de acender o sentimento de pertencimento ao local pelas vivências produzidas naquele ambiente logo na primeira infância. Como observamos no relato acima, era comum para Mercúrio, ir à cachoeira com a sua família e esse laço com o ambiente reforça o sentimento de pertencimento, como também parte da construção da sua identidade territorial.

Nesse momento, também fica explícito a fronteira étnica, pois, como aponta Barth (1989), é a partir da relação com o diferente no convívio social que o sujeito vai identificando o pertencimento do outro em seu grupo ou não, e isso está diretamente ligado ao compartilhamento de uma identidade coletiva. Por isso, no tocante aos grupos étnicos do referido contexto, participantes das vivências de um conjunto de pessoas pertencentes à comunidade do São Gonçalo, ficou evidente através das expressões e da resposta de Mercúrio que estarem falando do seu lugar enquanto morador chamou a sua atenção. Além disso, a informação de que estão frequentando um ambiente parte da sua identidade, uma vez que o território e tudo que o compõe é o quilombo, está intrinsecamente relacionado ao sentimento de pertencimento, por ser restrito aos seus familiares, amigos e vizinhos e agora está sendo agredido pela falta de consciência ambiental dos visitantes.

Situações de contato social entre pessoas de culturas diferentes também estão implicadas na manutenção das fronteiras étnicas: grupos étnicos persistem como unidade significativa apenas se implicarem marcadas diferenças no comportamento, isto é, diferenças culturais persistentes. (BARTH, 1989, p. 196).

Conforme o autor, as relações sociais produzem fronteiras que vão delineando as diferenças culturais e classificando quem pertence e quem não pertence a determinado grupo, promovendo, assim, a organização grupal. O teórico nos sinaliza que as relações com grupos diferentes servem para deixar mais evidente os sinais de identificação e o fortalecimento das diferenças.

Dando seguimento a partir das minhas análises empíricas sobre as relações das crianças da comunidade com o contexto escolar, notei que eles elegeram locais dentro daquele ambiente como ponto de referência, assim como os horários para estar nesses espaços. Durante o intervalo para a merenda, eles ficam no palco em frente à quadra, nesse momento, alguns vão até o refeitório pegar a merenda e retornam para o mesmo lugar, poucos são os que ficam no refeitório. Quando o espaço do palco tem outros alunos que não são da comunidade, eles se aglomeram na janela da última sala em frente ao palco. Como também ocupam as cadeiras ao fundo da sala de aula e isso se estabelece para todos os alunos do São Gonçalo de

salas e séries diferentes. No relato a seguir, outras observações de como eles se organizam quando chegam à escola:

As aulas começavam por volta das 7h da manhã, entretanto, os ônibus das comunidades rurais chegavam mais cedo e os alunos ficam pelo lado de fora esperando, nessa ocasião aproveitei para observar os locais que os alunos escolhiam para ficar. Nesse contexto, notei que as crianças quilombolas sempre se sentavam juntas ao final do muro da escola e só entravam depois dos outros colegas entrarem.

Nesta e nas outras situações, percebemos que as crianças da comunidade ao estarem num contexto fora da sua comunidade e de frente com uma pluralidade étnica, eles buscam construir uma organização que os fortalece e unifica. Essa construção se dá por meio da alteridade, entre o “nós” e “eles”, ou seja, é a partir do contato com as diferenças que vai se formando a identidade e, como diz Silva (2000), a identidade e a diferença estão fortemente ligadas às relações de poder. Observe a seguir:

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora/A identidade está sempre ligada a uma forte separação -- entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições de sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2000, p.82).

Visto isso, percebemos que a forma com que os alunos da comunidade se organizam está alicerçada, tendo como base as relações no contexto escolar, bem como os enfrentamentos que o meio social apresenta no cotidiano, como o racismo, a discriminação e tantas outras tentativas de submissão aos grupos marginalizados. Nesse contexto, recorro a outro momento durante as observações que nos demonstra o quanto o comportamento das crianças quilombolas colaboradoras apresenta um sinal de identificação entre si a autoproteção:

No primeiro dia de observação, notei que todos os alunos da comunidade São Gonçalo não iam merendar no refeitório, todos que estudavam na escola se encontravam no palco em frente à quadra poliesportiva e lá se aglomeravam até finalizar o intervalo. Ao decorrer dos dias observados, eles foram se dividindo: alguns permaneciam no palco, outros iam até o refeitório, pegavam a merenda e retornavam. Durante os dias de observação, estive próxima do banheiro, quando um grupo de alunos da comunidade vai para lá, sempre em turma, quando saírem, ouvi uma breve discussão para saber quem iria à frente para os outros seguirem, mas nenhuma queria, até que um dos mais novos seguiu e todos foram atrás dele.

Visto isso, notamos que os alunos em vários momentos durante as observações, transitam sempre juntos com quase todos os alunos da comunidade pelo ambiente escolar,

mesmo sendo de séries e idades diferentes, pois sabemos que esses fatores incentivam alunos a terem ciclos de amizades de acordo com esses determinantes. Dessa forma, podemos perceber que a territorialidade é um traço em comum das crianças do povoado São Gonçalo, potencializando a identificação entre si e, de acordo com os estudos de Barth (1986), o fato de andarem sempre em grupos pode ser visto como uma maneira de manifestar a sua pertença diante do contato social que o contexto escolar possibilita. Segundo o teórico, essa relação com o território em que se ocupa é um marcador de origem comum, que nos remete ao sentimento de pertencimento e que desencadeia os grupos étnicos. Essa assimilação feita pelos alunos define o seu grupo étnico na escola.

Partindo do pressuposto de que quilombo, ao contrário dos estereótipos lançados, não se resume a uma concentração de “escravos fugidos” e/ou descendentes desses, vai além de um território fixo: “Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (NASCIMENTO, 1980, p. 348). Isso deixa evidente que o território está no corpo e no sentimento de pertencimento e é por meio desse aquilombamento que pessoas pretas resistem ao sistema perverso, institucionalizado e no qual a nossa sociedade brasileira está inserida. Diante de tais reflexões, resgatamos as ações dos alunos quilombolas no contexto escolar que está fora da sua comunidade, em que a todo o momento eles precisam transitar entre fronteiras étnicas, estando suscetíveis a sofrerem agressões racistas, pois vivemos em uma sociedade que nega o racismo, mesmo este estando presente cotidianamente nas instituições. Cabe mencionar que aquilombamento dessas crianças quilombolas no contexto escolar está diretamente ligado ao que posso chamar de proteção grupal como forma de estratégia para se organizarem no meio social.

Refletindo sobre como o aquilombamento acontece na escola através das relações étnicas das crianças, é importante realçar de que forma eles identificam as relações dentro da comunidade e como isso está refletido nas suas organizações sociais. A seguir, uma tabela elaborada com as respostas de alguns alunos colaboradores.

Tabela 3: O que é ser quilombola para as crianças colaboradoras

Nome	O que é ser quilombola pra você?	Como são as pessoas na sua comunidade. Você gosta de morar lá?
E1: Mercúrio	É ganhar dinheiro. (Risos)	As pessoas são boas. Ajuda uma as outras e não fala mal de ninguém. Pesquisadora: Você gosta de lá? Gosto. Porque lá é bom, um é unido com o outro e eu gosto de ser unido com todo mundo. Eu gosto de ir à quadra jogar bola, brincar com meus amigos e trabalhar e estudar. Pesquisadora: Você trabalha com o que lá? Roçando com meu pai.
E2: Vénus	-----	Eu gosto do São Gonçalo porque as pessoas são muito unidas.
E3: Terra	-----	
E4: Marte	É ser uma pessoa que mora “né” um lugar que foi um quilombo, num foi?	Gosto muito das pessoas de lá.
E5: Júpiter	-----	
E6: Lua	-----	
E7: Saturno	Uma vivência.	É muito bom morar no São Gonçalo as pessoas “é” muito legal, eu gosto de morar lá.
E8: Urano	-----	Eu sou do São Gonçalo. Lá é bom, eu gosto de morar lá (risos).
E9: Netuno	-----	Eu gosto do São Gonçalo porque lá a gente pode sair pra jogar bola, “né” que nem lá pra fora que não pode sair. Pesquisadora: por conta da pandemia? É. E só se for “de maior” também.

Nota-se que nem todas as crianças responderam todas as perguntas e é importante realçar que respeitamos o direito de não interagir. Desse modo, as crianças demonstram em suas respostas o quanto a afetividade está presente nas relações dentro da comunidade. A união entre as pessoas se torna a palavra-chave e também o motivo para ser considerado um bom lugar para se morar, como também, o motivo para eles gostarem do lugar. Nesse contexto, resgatamos o pensamento da escritora Elaine de Paula (2014) ao desenvolver os estudos com crianças quilombolas das comunidades Morro do Fortunado e Aldeias – SC, pontuando as relações dessas crianças com a territorialidade.

As crianças são informantes capazes de falar do lugar onde vivem. Além de um sentimento de pertencimento afetivo ao lugar (sentimento marcado também pela fixação ao território de seu grupo social e étnico de pertença), elas também parecem compreender as fronteiras físicas e simbólicas entre o quilombo e as demais comunidades do entorno. Elas produzem e são produzidas por uma territorialidade que se mantém como espaço geográfico, embora em permanente mudança em face dos movimentos que traçam em seus cotidianos. O lugar é vivido nas inter-relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos. (PAULA, 2014, p. 213).

A autora deixa evidente que as subjetividades das crianças são produzidas a partir das suas experiências com o lugar onde se vive, com as pessoas do seu grupo étnico e todo o contexto social e simbólico, e o sentimento de pertencimento vai se moldando a partir dessas relações afetivas. Nesse sentido, a construção da territorialidade se faz através de um processo dinâmico, pois a criança se constrói pelo território tão quanto o território se estabelece pelas crianças em uma movimentação constante. Diante desse contexto, voltamos para as crianças e adolescentes da comunidade São Gonçalo e percebemos o quanto essa dinâmica que Paula (2014) destaca se faz presente nas vivências desses alunos, pois as relações interétnicas das pessoas na comunidade estão espelhadas no modo como essas crianças se organizam dentro do contexto escolar, mantendo a união como ponto de referência e aquilombamento.

Quando E7 Saturno deixa evidente que ser quilombola é uma vivência, a sua resposta nos redireciona ao que caminhávamos refletindo acerca das relações construídas, tendo como base um território que não é fixo, ele é estabelecido pelo aquilombamento e marcado pelo sentimento de pertencimento. Vivenciar o ser quilombola para E7 Saturno é também estar ali como os seus colegas no ambiente escolar caminhando em grupos, marcado seus traços culturais a partir das relações étnicas dentro de um contexto escolar fora da sua comunidade.

Entretanto, E1 Mercúrio declara que ser quilombola é “ganhar dinheiro” e essa resposta tem relação com o que ele pensa sobre o que é uma comunidade quilombola. Em outro momento quando pergunto o que é uma comunidade quilombola, ele responde que é “uma cultura que sai muitos projetos”, pois se sabe que a Associação Quilombola faz parte da

comunidade há mais de quinze anos e é por meio dela que a população consegue realizar muitos projetos, e essa é uma das referências do ser quilombola para E1Mercúrio. Entretanto, o brincar com os colegas, ir à quadra jogar bola, trabalhar com seu pai na roça também faz parte das suas vivências e elas estão intrinsecamente ligadas ao ser quilombola, como aponta Saturno.

3.2. REPRESENTATIVIDADE E O CHAMADO PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Tabela 4: A percepção das crianças sobre a escola que estudam atualmente.

E1: Mercúrio	Eu gosto dessa que é mais limpa, tem mais higiene do que a de lá... A outra era toda cagada de morcego. Aqui eu faço novas amizades com pessoas diferentes.
E2: Vénus	Não respondeu
E3: Terra	Não respondeu
E4: Marte	A água era salgada nem podia beber.
E5: Júpiter	Não respondeu
E6: Lua	Não respondeu
E7: Saturno	Não respondeu
E8: Urano	Eu tô achando bom. Aqui tem mais estudo, mais educação e mais professoras pra me ensinar. Na outra, a água era salgada.
E9: Netuno	Não respondeu

A tabela acima demonstra que nem todas as crianças quilombolas se sentiram a vontade para responder a pergunta e achamos importante mencionar que, a todo o momento, foi respeitado o direito dos colaboradores de falar ou permanecer em silêncio. Por isso, algumas perguntas têm as respostas de uns e outros não. A tabela foi elaborada a partir do questionamento sobre como as crianças percebem o ambiente, na escola onde estudam atualmente, fora da sua respectiva comunidade. Fica evidente como as crianças que responderam, em sua maioria, veem a estrutura física da escola como critério fundamental para ser considerada boa.

É importante pensar a estrutura escolar como um fator necessário no que tange a aprendizagem do aluno, visto que a escola é o lugar em que a criança passa a maior parte do

seu tempo e constrói as suas relações com os outros. Nesse sentido, podemos pensar o quanto a estrutura física do ambiente escolar atual foi realçada pelas crianças quilombolas, no sentido de se sentirem confortáveis e valorizados. Pensando nisso, Davis (1993) ressalta que:

[...]. O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abrigar alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que 4 paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar idéias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento. (DAVIS, 1993, p.53).

Dessa forma, a autora destaca que a infraestrutura como um todo deve ser compatível com o nível de aprendizagem que o currículo quer alcançar, uma vez que ela é um dos pilares para que a educação esteja engajada na direção da aprendizagem. Isso é importante, pois permite que as relações sociais sejam feitas adequadamente e, mais que isso, as crianças merecem um lugar que as instiguem a gostar e querer estar no ambiente.

Dessa forma, resgatamos a fala de E1Mercúrio quando diz gostar mais dessa escola que a anterior, pois a atual é mais limpa “... *a outra era toda cagada de morcego*”. Nesse momento, ele faz uma comparação pertinente, apontando o quanto a escassez de limpeza na escola anterior o incomodava. E essa ideia não pertencia apenas a E1Mercúrio, notamos que E4Marte e E8Urano também comungavam da mesma opinião, pois ambos acrescentavam que a água da antiga escola era salgada e isso de certo modo causou um impacto nesses alunos, por serem problemas realçados por eles durante a entrevista coletiva, no qual sentiram a necessidade de dizer como eram as vivências anteriores a fim de justificar o porquê de gostar mais do espaço que estão agora.

Esses relatos demonstram as condições inadequadas do ambiente escolar onde eles passavam a maior parte do tempo e isso fica evidente quando dizem gostar da escola atual por ser diferente, como afirma E8Urano: “*Eu tô achando bom. Aqui tem mais estudo, mais educação e mais professoras pra me ensinar. “Na outra a água era salgada*”. Mesmo que a pergunta não sugerisse a associação de uma escola com outra, eles sentem a necessidade de ressaltar a condição na qual estavam inseridos. E8Urano afirma ainda a importância da diversidade para a sua aprendizagem. No Fundamental I, apenas uma professora leciona todas as disciplinas; já no Fundamental II, há uma quantidade maior de disciplinas e professores específicos para cada matéria e isso é entendido como positivo para ele.

Já E1Mercúrio realça a diversidade de pessoas que na escola da cidade permite que ele mantenha contato, quando diz: *“aqui eu faço novas amizades com pessoas diferentes.”* Esse contato com o diferente é importante para E1Mercúrio, ficando evidente, durante as observações, que ele tem uma maior relação com os demais alunos que não fazem parte da comunidade quilombola, deixando patente a coerência do falar e ser do colaborador sobre a sua relação com as fronteiras étnicas no contexto escolar. Como citado por Philippe Poutgnat e Jocelyne Streiff-Fenart (2011), as fronteiras não são barreiras que impedem ou excluem a relação de um grupo com o outro, ela age de forma oposta a essa ideia, pois é na interação com o outro que o indivíduo se percebe e identifica quem pertence ou não a determinados grupos, através dos marcadores étnicos.

Dessa forma, como aponta Davis (1993), o espaço físico e toda a sua conjuntura são importantes para essas crianças nas suas relações étnicas e sociais, visto que existem conexões entre o ambiente, o corpo administrativo, o currículo, alunos e professores para conseguir atingir uma educação de qualidade.

Partindo do pressuposto de que a escola precisa estar sustentada não somente na estrutura física, mas também, nas produções de conteúdos voltados para as transformações sociais, percebemos durante as observações do cotidiano escolar, outras questões que nos induzem a pensar sobre as estruturas nas quais os alunos da comunidade São Gonçalo estão inseridos. Nesse contexto, uma das professoras que ministrava a aula no dia sete de dezembro de 2021 me solicitou para que eu ajudasse duas crianças, Urano e Terra, colaboradores da pesquisa, a realizarem uma atividade na qual os abordava com a seguinte pergunta: *“de que forma a escola combateria o racismo presente no cotidiano escolar?”*. Receosos, eles ficaram quietos e isso já nos diz muito, mas procurei outro método para que tal pergunta obtivesse êxito, assim, pedi-lhes para que desenhasse em uma folha de papel, a ação que acreditavam valer como resposta para tal pergunta e eles aceitaram.

Nesse momento, os alunos apresentaram seus desenhos, E3Terra desenhou algumas pessoas tocando instrumentos musicais, eu o indaguei sobre o que se tratava, ele responde que era a “percussão” da comunidade dele, constituída por um grupo musical de tambores afro-brasileiro, organizado há alguns anos pelos jovens do São Gonçalo. Já o desenho de E8Urano nos apresentou dois rapazes jogando capoeira, ele disse que era ele e um amigo.

Esses desenhos, os quais não tiveram como ser fotografados no momento, desencadeou uma serie de hipóteses. A primeira, logicamente, é a confirmação pelos alunos de que ocorre racismo no ambiente escolar, visto que eles trouxeram subsídios através do desenho que se apresenta como uma solução. A segunda questão gira em torno do que eles

escolheram para o combate ao racismo: um recorre aos instrumentos de matriz africana, os tambores, e o outro, a capoeira, que engloba as categorias de dança e luta corporal perpetuada por descendentes de africanos após a diáspora.

Esses elementos têm uma importância significativa no ambiente escolar e isso é notado pelos alunos, pois enaltece a cultura local, além da importância dessas ações na construção da autoestima da criança negra. Munanga (2005) faz uma reflexão acerca da importância da escola para o rompimento de estruturas discriminatórias erguidas pelo ocidente:

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. (MUNANGA, 2005, p. 191).

O autor destaca que a escola é uma extensão da sociedade na qual vivemos, nela também está refletido o racismo estrutural, no qual a nação brasileira está inserida e que a educação precisa estar comprometida em romper com esse emparedamento, mesmo que sozinha ela não tenha capacidade para transformar o pensar social, mas se estabelece como peça fundamental nesse processo, agindo de forma coletiva. Nesse sentido, refletimos sobre as observações descritas anteriormente, nas quais os alunos apresentam as manifestações culturais de sua própria comunidade como estratégias de combate ao racismo enfrentado no cotidiano escolar. Isso nos faz pensar sobre a importância do alinhamento do currículo com a estrutura física da escola, uma vez que nas entrevistas com os colaboradores, eles apontam o ambiente escolar em sua organização como um lugar que os instigam a permanecer e gostar dali. Entretanto, a falta de se verem representados pela cultura local de sua comunidade, levamos a pensar sobre as vozes silenciadas desses alunos, gritando pela educação escolar quilombola.

De antemão, cabe mencionar que o contexto escolar no qual a pesquisa está inserida ainda não está entrelaçado com a realidade histórica e cultural dos alunos advindos da comunidade quilombola São Gonçalo, para podermos considerá-la no âmbito de uma educação escolar quilombola. Primeiramente, destacamos que está garantido nos objetivos da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais que as escolas que atendem alunos oriundos de comunidades tradicionais, também devem assegurar as práticas apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essa educação exige uma pedagogia própria e deve estar

articulada com a realidade da comunidade quilombola e não apenas em dias específicos como 20 de novembro. Para tanto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 08/2012, em seu art. 1º, preceitua:

Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012).

Destacar esse processo de regularização do ensino para a comunidade negra é necessário para validarmos a trajetória política dos que caminha lutando pela equidade de direitos e preservação cultural de grupos marginalizados e, principalmente, para realçar toda a estrutura que se espera de um ensino construído a partir da perspectiva descolonizada. Diante da citação acima, podemos inferir que uma educação escolar quilombola se constrói com base na cultura local da comunidade, recorrendo à memória coletiva, como também à preservação da língua, assim como das práticas culturais promovidas dentro do território e as diversas formas de produção de trabalho, entre outros aspectos que engloba às Diretrizes. Isso nos faz pensar que um Projeto Político Pedagógico (PPP) pautado na realidade específica de um dado lugar, é uma tarefa que exige engajamento íntimo entre a escola e a comunidade, para que tais aspectos sejam produzidos constantemente. Acrescentamos ainda ser necessário pensar a educação para além da instituição, pois para construir um projeto pautado nas vivências de uma comunidade, precisa entender que ali também se produz conhecimento.

Para que a escola cumpra seu papel de intermediadora dos conhecimentos nestas comunidades, é imprescindível um novo olhar sobre a inserção do povo negro, considerando-o como fazedor do conhecimento, na sua tendência natural de sujeito da construção de saberes, respeitando sua história e suas práticas culturais. É pressuposto fundamental para uma educação antirracista, e além, que esta reafirme a importância de se garantir a criação e recriação física e cultural de comunidades que passaram séculos relegados às margens da sociedade nacional e que ainda hoje enfrentam os efeitos deste período (FERREIRA e CASTILHO, 2014, p. 16).

Dessa forma, entendemos que a escola deve, antes de tudo, descolonizar saberes engendrado no currículo que tendem a centralizar o ensino numa perspectiva eurocêntrica. O ensino antirracista mencionado pelo autor está pautado na valorização da multiplicidade de culturas que, na maioria das vezes, são reduzidas pelo sistema a uma comemoração específica no ano, tratados como mitos e/ou folclore como se não fizessem parte do nosso cotidiano. Os saberes produzidos nas comunidades quilombolas são conhecimentos passados de pais para

filhos em uma ciranda histórica, oralmente, através dos hábitos e costumes. Cada comunidade tem sua forma específica de resistência e a escola precisa ser mediadora dessas produções de saberes ancestrais. De acordo com Ferreira e Castilho (2014), essas práticas ocorridas nas comunidades são entendidas como educação quilombola.

[...] a Educação Quilombola é aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural. Embora com algumas semelhanças entre comunidades, em suas maneiras de estabelecer processos educativos, cada uma tem sua dinâmica influenciada pelas formas tradicionais de organização social. (FERREIRA e CASTILHO, 2014, p. 14).

Dessa forma, o autor nos alerta sobre a dinâmica de aproximações e distanciamentos entre uma comunidade quilombola e outra. Isso nos remete ao que Barth (1986) diz sobre traços particulares dos grupos étnicos que se apresentam como marcadores, promovendo e construindo a identidade e a organização da população. Nesse sentido, podemos pensar que mesmo tendo várias comunidades quilombolas, elas ainda produzem as suas diferenças, pois são contextos e vivências completamente distintas que as tornam singulares e específicas.

Nessa perspectiva, realçamos o quanto a identidade nacional é diversa e como o ensino deve estar alinhado a essa pluralidade, sobretudo quando se pensa de uma educação que dê conta das relações étnicas. Pensando nisso, inferimos que a educação escolar quilombola rompe com ideias cristalizadas do ensino engessado nas paredes da escola, aquela que está distante do contexto do aluno, pois ela nos ensina que os conteúdos podem ser produzidos a partir das vivências do aluno quilombola e que essas experiências não pertencem apenas àqueles que as vivenciam. Seguindo esse raciocínio, Munanga (2005) aponta a seguir:

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).

Munanga (2005) revisita a ideia de que a memória cultural da comunidade negra não pertence apenas aos alunos de ascendência negra, pois o branco tão quanto o negro estiveram e continuam sendo afetados por um sistema racista estrutural que, tenta a todo custo, sobrepõe um grupo étnico em detrimento aos outros. Nos seguimentos sociais e a educação para as relações étnicas visa a desconstrução da ideia de uma sociedade alicerçada por apenas uma

cultura, no sentido de valorizar o todo como partes fundamentais e em conjunto, pois houve a contribuição dos mais variados povos na produção sociocultural.

3.2.1. Representatividade: caminhos para o quilombamento

No dia 28 de novembro, marquei com os alunos colaboradores para fazermos um momento diferente, agora, na comunidade. Nesse dia, programei para realizar uma contação de história com eles e promover um momento de maior entrosamento entre nós. Na ocasião, escolhi para a leitura, o livro “D’oro”, literatura negra infanto-juvenil recém-publicada, da autora Ivanildes Moura, que conta a história do reino de Oyó, cuja narrativa envolve as figuras do rei Oraniã, da rainha Torosí e da criança D’oro, também conhecido como Xangô menino. Essa obra literária traz ao público leitor ensinamentos de valores e princípios, bem como apresenta os mitos civilizatórios africanos, mostrando-se relevante para potencializar a autoafirmação da negritude.

Figura 4: capa do livro “D’ouro” trabalhada na contação de história.



Antes de dar início à contação de história, perguntei aos alunos se eu poderia gravar aquele momento, entretanto, percebi uma rejeição para as câmeras, então continuei sem a gravação respeitando a privacidade deles, até mesmo para que pudessem ficar à vontade.

Nesse contexto, perguntei-lhes se algum deles já havia tido a oportunidade de ler um livro em que os personagens fossem negros, todos afirmaram ser a primeira vez que viam um livro de literatura negra infantil. Nesse sentido, Munanga (2005) enfatiza sobre a construção educacional brasileira, alicerçada pelas lentes eurocêntricas. Possivelmente ocorrerá reprodução dessa estrutura direta ou indiretamente e, isso está ligado aos conteúdos transmitidos aos alunos, como o autor afirma na citação abaixo:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Diante dessa realidade, podemos refletir sobre o fato dos alunos quilombolas dizerem que nunca viram um livro infanto-juvenil com personagens negros. Cabe aqui a reflexão de que eles possam ter visto histórias com personagens negros no ambiente escolar, mas, como Munanga (2005) destaca, a forma como são apresentados sempre como o outro, humilhado e na posição de inferioridade, não desperta representatividade alguma para esses alunos.

Seguindo a cronologia dos acontecimentos durante a contação de história, percebi que, ao iniciar, poucos estavam de fato prestando atenção, até a chegada das ilustrações. Nesse momento, notei que além da história, a imagem dos personagens trouxe um tom a mais na narrativa e quando uma das crianças fazia qualquer barulho, o outro logo corrigia e se instaurou a atenção sobre o enredo. Nesse sentido, Lima (2005), enfatiza na citação a seguir que as ilustrações podem transferir mensagens tão quanto o texto escrito:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações, nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento. (LIMA, 2005, p.101/102).

Dessa maneira, podemos pensar a ação das crianças ao se depararem com as imagens do livro apresentado durante a ciranda, pois a atenção deles redobra para a contação no momento em que eles viram os personagens negros. Como na citação aponta acima, a imagem traz uma mensagem que desperta no leitor as suas subjetividades acerca daquele contexto como também sobre si, possibilitando a construção da sua própria identidade. O fato de se verem representados por personagens negros que não estão em posição de inferioridade,

desconstrói as expressões referente aos sujeitos de culturas marginalizadas, engessadas no currículo por “estereótipo e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania”, como bem diz a autora Silva (2005, p. 21). A imagem a seguir nos mostra o momento em que eu falava do livro com as crianças, logo após a sua leitura.

Figura 5: Contação de história com as crianças colaboradoras.
(Registros da pesquisadora)



Figura 6: A protagonista Torosí, rainha de Oyó retirada do livro “D’oro”.
(Registros da pesquisadora)



Ao fim da leitura, dei o livro para que eles folheassem e de certa distância percebi que eles iam apontando as semelhanças de cada personagem entre eles e, também, a pessoas da comunidade. Nesse momento, eu decidi apenas observar o comportamento e outra situação me chamou atenção. Toda vez que aparecia na narrativa a imagem da protagonista Torosí, que era rainha de Oyó, os colegas de Lua dizia que se parecia com ela, então ela sorria timidamente. Nesse contexto, cabe aqui mencionar o que Andrade (2005) enfatiza sobre a importância da “referência positiva” na literatura, pois,

[...] a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade. (ANDRADE, 2005, p.120).

Assim, podemos pensar a ação das crianças, pois ao comparar personagens da história com pessoas da sua comunidade, fica evidente o sentimento de pertencimento e aproximação do conteúdo a realidade deles, a ponto de fazer referência, uma vez que os personagens apresentados no livro estão em uma posição positiva e isso fortalece a identidade negra, como aponta a citação acima. A comparação entre E6Lua e a personagem Torosí feita pelos colegas nos faz pensar sobre a autoestima da criança negra e quilombola, visto que ela demonstrou está bem representada pela personagem.

Cabe mencionar que a escola, olhando pela perspectiva teórica, tem o dever de dialogar com a extensa diversidade cultural que a compõe, entretanto, sabemos que, na prática, as aprendizagens são pautadas nas perspectivas eurocêntricas. Além disso, há o fato do material didático se apresentar pouco eficaz no tocante à representatividade das crianças negras e quilombolas, como também, o combate ao racismo e discriminações. Essas situações, de acordo com Munanga (2005), promove baixo índice de desenvolvimento desses alunos em relação às suas aprendizagens, pois o fato de não se veem representados nos espaços escolares pelos instrumentos utilizados, como o livro didático infanto-juvenil, afeta principalmente a autoestima dessas crianças pelo não reconhecimento de si. Nesse contexto, Rosenberg (1985) vem falando a respeito dos personagens negros dos livros infantis.

A cor negra aparece com muita frequência associada a personagens maus: “o negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência”. (ROSEMBERG, 1985, p. 84).

Assim, podemos pensar a ação das crianças, pois ao comparar personagens da história com pessoas da sua comunidade, fica evidente o sentimento de pertencimento e aproximação do conteúdo a realidade deles, a ponto de fazer referência, uma vez que os personagens

apresentados no livro estão em uma posição positiva e isso fortalece a identidade negra, como aponta a citação acima. A comparação entre E6Lua e a personagem Torosí feita pelos colegas nos faz pensar sobre a autoestima da criança negra e quilombola, visto que ela demonstrou está bem representada pela personagem.

O autor enfatiza algo recorrente não apenas nos livros didáticos, mas nas redes televisivas, filmes, novelas, histórias infantis, que estão respaldadas nas construções ocidentais que legitimam as desigualdades socioculturais. Kilomba (2010) destaca que esse comportamento do branco está relacionado a um mecanismo de defesa do ego, no qual o sujeito afirma no outro o que não aceita em si mesmo. Nas estruturas racistas, a transferência do que se pensa como negativa ao negro, que se apresenta como o outro para o branco, funciona para sustentar estruturas de violência e exclusão, como afirma a autora: “o sujeito Negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado” (KILOMBA, 2010, p.174). Desse modo, podemos pensar que o colonialismo possibilitou que um grupo, o qual ainda hoje manobra os seguimentos sociais, tivessem dificuldade para pensar as diferenças compatíveis com a realidade do país.

Tal questão foi levantada para pensarmos a situação vivida pelas crianças colaboradoras da pesquisa, quando elas dizem que nunca viram um livro com personagens negros. Dessa forma, podemos pensar na possibilidade de já terem visto, mas de que forma esses personagens são de fato apresentados às crianças? Quando E6Lua ao ser comparada pelos seus colegas com Torosí, a rainha de Oyó na história, emite uma expressão de contentamento, mesmo que tímida, nota-se também que o fato de estar comparando-a com uma personagem de posição notória, distante das que o ocidente costuma posicionar, a colaboradora deixa transparecer uma aceitação, revelando uma atitude que evidencia a importância de trabalhar a literatura negra infanto-juvenil.

4. O SILENCIAMENTO DE IDENTIDADES FERIDAS

Grada Kilomba, em seu livro “Memórias da plantação”, convida-nos a pensar sobre a condição em que o homem e a mulher negra estiveram durante todo o período escravagista e de que modo isso está refletido em uma sociedade alicerçada por essa estrutura perversa. Por isso, ela faz as seguintes perguntas: “Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” (KILOMBA, 2010, p.172). Desse modo, observemos a descrição a seguir para completarmos tais pensamentos:

Cena 1: aula de ciências em sala com a turma do 7º ano²:

Cheguei à escola e fui para a sala. Logo na porta estavam dois alunos do São Gonçalo, E1Mercúrio e E2Vénus, perguntei-lhes se estudavam naquela sala, apenas a nível de pegar intimidade, e eles responderam que sim. Nesse momento, percebi que fui melhor aceita que nos dias anteriores. Entrei e me sentei na última cadeira para não chamar atenção dos alunos, mas volta e meia eles olhavam para trás, visto que eles estavam bem próximos a mim, pois os dois se sentavam ao fundo. A professora dava aula sobre biodiversidade e sempre direcionava seu olhar aos que estavam mais à frente. Enquanto ela falava, E2Vénus conversava com E1Mercúrio. A professora quando percebeu que eles não estavam prestando atenção na aula, direcionou a sua fala de forma ríspida para E2Vénus dizendo o seguinte: “ponha essa máscara direito na cara, menino! Tampa essa feiura!” (a máscara que ela se referia era a utilizada para a prevenção contra covid-19). Logo após, E2Vénus ajeita a máscara que antes estava tampando apenas sua boca, agora ele cobre o nariz, fica muito tímido por algum tempo, depois se levanta vai até o álcool em gel público que ficava ao lado da porta e aproveita para se retirar da sala perdendo a metade da aula.

Sabemos que há dois anos o Brasil e o mundo estão passando por um período atípico, em que comportamentos e precauções foram feitas por uma população em massa, entre elas está o uso da máscara que tampa alguns dos principais órgãos da face: a boca e o nariz. Esses fenótipos são importantes para identificar quem somos e fazem parte da nossa identidade. As linhas dos nossos corpos diz muito sobre a nossa ancestralidade, como também são marcadores de racismo. Desse modo, pensar como o psicológico dessas crianças está diante de tais circunstâncias se faz necessário, pois além do fato da máscara tapar partes fundamentais da autonomia do sujeito, ocorre também o constrangimento ao utilizá-la, natural para quem não está acostumado.

Nesse sentido cabe destacar que nós enquanto negros, sofremos agressões, principalmente pelas características físicas, como Guimarães (1999) diz. O preconceito racial é gradual: quanto mais negros ou enegrecido, conseqüentemente, mais racismo sofrerá na

² Diário de campo 21/10/2021

sociedade brasileira. Dessa forma, a boca e o nariz fenotipicamente do negro são alvos de retaliações e “brincadeiras” racistas, sobretudo na escola.

Nessa sequência, cabe mencionar que E2Venus é uma criança negra de cor preta, quilombola e com fenótipos que demarcam a sua africanidade. Todas essas informações são importantes para mencionar que a sociedade mostra desde o início da sua formação o ódio alicerçado pelo povo negro. Kilomba (2010) enfatiza que a psicanálise compreende esse comportamento como a exteriorização de partes “cindidas da psique”, então se cria o ‘Outro’ dessa forma. “O sujeito Negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado”(Kilomba, 2010, p. 174), ou seja, o feio, o bandido, o sujo e tantos outros estereótipos. Por isso, é importante resgatar a fala da professora para pensarmos o que seria a “feitura” apontada pela educadora, que aquela criança negra e quilombola precisava tampar, visto que a máscara cobre a boca e o nariz, entretanto, apenas a boca estava coberta. Dessa forma, podemos pensar que a boca já representa o falar, como também o de silenciar. Como foi percebido durante as observações, os alunos da comunidade, em sua grande maioria, já têm o engajamento reduzido no ambiente escolar; grande parte sentam-se ao fundo da sala e poucos alunos quilombolas interagem com os colegas e professores. Nesse sentido, a reação de E2Vênus em se levantar e sair da sala diz muito sobre esse silenciamento e mecanismo de autodefesa, sair da sala é uma fuga ao constrangimento.

Isso também nos faz refletir sobre o impacto dessa atitude da educadora com a autoestima da criança quilombola e o respaldo que outros alunos terão a partir desta ação, visto que na hierarquia simbólica da sala de aula, ela é a pessoa responsável de quem se espera o exemplo. Para Cavalheiro (2000), “o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar, e com base neste, para outros âmbitos sociais”(CAVALHEIRO, 2000, p.10).

A sociedade brasileira foi alicerçada pelas bases racistas e eurocêntricas, que visavam por meio da mestiçagem, o embranquecimento da população, a fim de exterminar o negro, bem como a sua cultura. Diante desse contexto, as comunidades negras vêm, desde o período escravagista, utilizando as mais diferentes formas de resistência para que a sua cultura e o seu povo permanecessem perpetuados nestas terras, mesmo com a força irredutível da branquitude emprenhada no extermínio. Por conseguinte, muitas lutas foram e continuam sendo articuladas com a finalidade de reagir à necropolítica e ao epistemicídio, mas também no que tange às crenças, costumes, língua, tradições, entre outras.

Ainda nesse cenário, destacamos os ganhos do Movimento Negro Unificado (MNU) nos anos finais do século XX, que conseguiu construir a categoria “negro” e acrescentar nessa classificação racial as cores “preto” e “pardo” no que tange a cor da pele, evitando, assim, a pulverização racial. Nesse sentido, Devulsky (2021), ressalta que os pardos no Brasil estão associados a um grau de mestiçagem racial, entretanto, não são considerados brancos por este grupo, pois não tem ascendência europeia demarcada em suas características físicas visíveis, dessa forma, a supremacia branca os aproxima ao grupo dos negros a quem pertence.

Não obstante, Devulsky (2021) pontua ainda que o dilema começa quando o racismo opera os seguimentos estruturais da sociedade brasileira. No que se refere aos danos intrínsecos do preconceito racial, o pardo está inserido em uma estrutura que observa a sua identidade negra como algo negativo, entretanto, o seu lado mestiço o posiciona em determinadas situações, no lugar de privilégios em detrimento à pessoa de cor mais retinta. Essa situação nos direciona a pensar sobre a estrutura do colorismo e os seus efeitos nos mais variados contextos. Vejamos a citação a seguir,

A clivagem promovida pelo racismo evidenciou mais uma das crueldades desse sistema extremamente violento: selecionar um padrão mais próximo da branquitude considerando marcadores como tipo de cabelo (os famosos cabelos cacheados) e a cor da pele, produzindo mais exclusão dentro da exclusão, margeando ainda mais as pessoas de pele escura e cabelos crespos. Além disso, provocou constrangimento político ao analisar e evidenciar a forma como esse processo de exclusão tem sido sombreado, dificultando o debate que está na ordem do dia: a hierarquização racial entre negros, que, por sua vez, ocasiona mais vulnerabilidades para as pessoas pretas. Os dados oficiais das desigualdades sobre acesso ou direitos quando desagregado no quesito raça/cor mostra como as pessoas pretas estão mais vulneráveis, menos empoderadas, mais margeadas de direito e acesso a bens e serviços. (DEVULSKY, 2021, p. 49).

A autora traz a torna uma realidade vigente no nosso país: a desigualdade alicerçada por um tipo de pirâmide, na qual a intensidade de pigmentação da pele é o divisor para que o indivíduo sofra mais ou menos racismo na sociedade, o que tem sido classificado como colorismo. Tais discussões são necessárias, para entendermos algumas estruturas perversas nas quais as crianças pretas e quilombolas estão expostas, sobretudo no ambiente escolar e como isso impacta nos comportamentos delas.

Pensando nessa discussão, durante a coleta de dados, acompanhei os alunos nos mais variados espaços da escola, a fim de entender como eles se organizavam dentro daquele contexto, bem como observava de que forma eles interagem com os demais e o espaço que escolhiam para ficar. Desse modo, na tentativa de socializar, percebi no intervalo de uma aula e outra que eles ficavam sempre juntos, mesmo tendo idades diferentes, estudando em salas variadas. No intervalo, esses alunos sempre iam para um palco que ficava em frente à quadra

poliesportiva, localizada no centro da escola, de um lado e do outro eram as salas. Nesse momento me aproximei deles. Havia três: E6Lua, 15 anos, E5Júpiter, 17 anos e E7Saturno, 13 anos, como apresenta o relato a seguir:

Avistei três alunos da comunidade, E5Júpiter, E6Lua e E7Saturno próximos à janela da sala do 8º ano. Resolvi puxar conversa para tentar conhecê-los mais. Entre nossos curtos diálogos, perguntei a E5Júpiter se ele sentia haver um tratamento diferente entre eles e os demais alunos, ele me responde que sim de forma bem tímida, olhando sempre para baixo. Então, eu o indaguei se era por parte dos professores ou dos alunos tal tratamento diferente dos outros colegas, ele diz apenas “os colegas” e mesmo eu tentando falar mais sobre o assunto, ele não me diz mais nada, ficava rindo de forma tímida e desviando o seu olhar dos meus. Nesse momento, E1Mercúrio chegava e eu também fiz a mesma pergunta, entretanto, ele diz que não, que ele era tratado igual, não tinha diferença. Nesse instante, E2Júpiter repete o que Mercúrio diz de forma tímida: “é... todo mundo é igual” como se quisesse encerrar o assunto. E6Lua se mantinha séria e tímida, em simultâneo, com a minha presença. Saturno ficava olhando para outros lugares da escola como se não quisesse ser indagado e não interagia.³

Nessa ocasião, porém em outro momento das observações, encontro E6Lua sozinha na biblioteca e aproveito para lhe fazer a mesma pergunta no intuito de ouvi-la, já que entre os outros colegas ela permaneceu em silêncio. Observe a descrição a seguir:

Em conversa com a aluna E6Lua na biblioteca, eu aproveito para perguntar algo que durante as observações eu vinha percebendo. A pergunta foi a seguinte: se ela percebe um modo diferente de tratamento entre ela e os outros alunos, ela diz que sim. Quando pergunto de que forma, ela olha para baixo e não me responde, então a indago novamente, ela diz que não quer falar.

É importante ressaltar que E6Lua tem a mesma opinião que E2Júpiter em relação ao tratamento recebido pelos outros colegas, além de estudarem na mesma sala e sentarem juntos. Dessa maneira, podemos pensar o comportamento desses alunos que também são crianças negras e quilombolas de cor preta e como esses alunos reagem diante das indagações feitas. Todas essas questões são levantadas para observarmos que grande parte das vivências deles foram/são compartilhadas e o silêncio gritante desses adolescentes nos diz muito sobre como a sociedade lida com as diferenças, como aponta Cavalleiro (2000) na citação a seguir:

(...) o silêncio que atravessa os conflitos étnicos da sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando diferentes lugares para pessoas brancas e negras (CAVALLEIRO, 2000, p.98).

Esse silêncio presente nos alunos após a afirmação de que são tratados diferentes nos diz muito, pois esse comportamento evidencia uma tentativa de fuga sobre o assunto

³ Diário de campo 16/12/2021

abordado, talvez pelo medo em falar e ter alguma consequência; a falta de empoderamento dessas crianças a ponto de não se sentirem seguras para tratar dos conflitos vivenciados naquele contexto; a dor que lhes causa em resgatar tais memórias ou o costume de seus problemas nunca serem resolvidos. E isso se concretiza quando E2Júpiter retrocede à sua opinião, contradizendo-se ao concordar com E1Mercúrio que “todos são iguais” e, conseqüentemente, não há diferença no tratamento. Isso se apresenta como uma tentativa de autoproteção, como aponta Soares (2008). Outra forma de defesa é a negação, aqui caracterizada como um não fixar, não atentar, e, assim, um transformar o concreto em não existente” (SOARES, 2008, p.105).

Diante do exposto, cabe mencionar que E2Júpiter, E6Lua e E7Saturno são adolescentes negros com tom de pele retina, cabelos crespos, já E1Mercúrio é uma criança com tom de pele mais claro, cabelo cacheado, todos pertencentes à comunidade rural quilombola do São Gonçalo. Esses marcadores, como já foram mencionados por Devulsky (2021), produz menos ou mais exclusão na exclusão, pois, como vimos, o preconceito de cor é gradual: quanto mais intensificado na cultura e nas características negras, mais racismo sofre. E fica apontado durante as observações que as crianças quilombolas de cor preta são mais marginalizadas e retraídas em detrimento dos outros colegas da comunidade que são pardos.

Desse modo, refletimos sobre a facilidade que uns têm em detrimento a outros para interagir e, nesse instante, percebemos como a hierarquização racial possibilita a segurança do pardo para transitar sobre as esferas do branco. Visto isso, “o negro de pele clara consegue uma inserção que, geralmente, é interdita por completo ao negro de pele escura” (DEVULSKY, 2021, p. 54) e isso está evidente na situação ocorrida nas observações.

Essa estrutura racista e excludente promovida pelo colorismo que seleciona o padrão mais aceito, tendo como base nas características físicas e sociais próximas da branquitude, como aponta Devulsky (2021), repercute de diversas maneiras na vida e, principalmente, no comportamento de pessoas pretas e pardas.

Dessa forma, por mais que E1Mercúrio tenha dito que “todos são iguais”, podemos inferir que ele tenha como parâmetro de igualdade a normalização do tratamento discriminatório, não conseguindo, portanto, diferenciar o tratamento em que está acostumado a receber daquele que merece. Dialogando com essas constatações, trago uma situação vivenciada durante uma entrevista coletiva com os alunos. Neste episódio, foi perguntando o porquê deles (os alunos quilombolas) não interagirem muito na aula, já que a maioria dizia gostar mais daquela escola, e apenas três alunos responderam, Terra, Urano e Mercúrio. Veja as três falas a seguir:

E8Urano:	“Fica aquele tantão de gente olhando”
E3Terra:	“Eu não tenho vergonha não”
E1Mercúrio:	“A vergonha. Ficam olhando, regalando aquele zoião (risos)”.

A primeira fala é de E8Urano que tem a mesma sensação de E1Mercúrio, mesmo estudando em salas diferentes, entretanto, E3Terra diz que não tem vergonha, contudo, diante das observações, é o que menos interage com professores e colegas, evidenciando uma contradição entre a fala e a ação. E1Mercúrio, por mais que se sinta confortável para transitar pelas fronteiras étnicas do ambiente escolar sem se intimidar, como também, na interação com a pesquisa, sente o preconceito velado e isso, faz retornar à fala anterior, na qual ele afirma não sentir um tratamento diferenciado em relação aos seus colegas, que “todos são iguais”. Assim, evidenciamos uma contradição quando ele se sente constrangido através dos olhares dos seus colegas no contexto escolar, como mostra a citação acima.

Nesse contexto, a Devulsky (2021) ressalva que:

A mestiçagem serve, assim, como *laisser-passer*. Contudo, um negro de pele clara lido como sujeito autorizado a circular na esfera branca de poder, ao portar um turbante, ao usar um dread no cabelo, pode perder com muita facilidade seu *laisser-passer*. A sutil linha que divide esses espaços de trânsito social é facilmente rompida, e essa insegurança é apreendida quase que naturalmente na sociedade por negros, especialmente os de pele clara, visto que para aqueles de pele escura a linha separatória é praticamente inamovível (DEVULSKY, 2021, p. 32)

Nessa perspectiva, podemos inferir que, mesmo com o passe livre para transitar nas fronteiras étnicas, o negro de pele clara não está isento dos ataques racistas. Isso nos faz pensar em relação ao contexto escolar, o qual estamos evidenciando na pesquisa, pois nessa liberdade do ir e vir sem ser constrangido são limitados.

Nesse cenário, observemos a cena descrita a seguir, em que fica explícito, mais uma vez, o desenho das relações entre as crianças quilombolas da comunidade São Gonçalo no ambiente escolar. Vejamos:

No dia 16 de dezembro, ocorreu na escola o encerramento do ano letivo. Neste dia, os professores fizeram muitas atividades para o encerramento, incluindo brincadeiras nos espaços coletivos, como o pátio e a quadra da escola. Todas as turmas se juntaram para participar, entretanto, percebi que a maioria dos alunos da comunidade São Gonçalo não participaram, ficaram todos juntos ao lado da janela do oitavo ano, (onde tinham costume de ficar quando o palco que fica de frente a quadra tinha outros alunos que não são da comunidade), apenas observando os demais colegas brincarem.

Essa situação vivenciada durante as observações nos remete à Munanga (2005), ao dizer que a escola é um ambiente em destaque: ela reúne uma pluralidade étnica e cultural muito extensa. E não é difícil concluir que, por mais que a escola busque mecanismos de combate ao racismo, ela sozinha não consegue extinguir, pois é um processo que exige uma dinâmica lenta e de várias estruturas. Diante desse contexto, quando investigamos as relações de crianças negras que também são quilombolas, não podemos olhar determinadas situações dissociadas de classe e raça, pois sabemos que estão intrinsecamente ligadas diante das bases que a nossa sociedade foi alicerçada.

Por isso, a situação relatada na citação acima foi algo recorrente durante todas as observações, esse dia em destaque, pois ocorria o encerramento das aulas e houve brincadeiras envolvendo todos os alunos. Entretanto, é importante destacar que a escola onde a pesquisa foi desenvolvida está situada na zona urbana e a única que comporta o Fundamental II, obviamente comportando crianças e adolescentes de várias faixas etárias, classes sociais, costumes, etnias, resultando em uma verdadeira caixinha da diversidade. Esses marcadores são destacados para refletirmos que há uma diferença entre as crianças negras e as crianças não quilombolas, a questão da territorialidade na qual estão inseridas também são formas de serem mais ou menos aceitas, como aponta a autora a seguir:

Na sociedade urbana, a criança negra, mas também a criança quilombola, convive com o fenômeno do racismo, manifestado em formas intrínsecas e extrínsecas. E, no caso da criança quilombola, ela sofre de um duplo racismo: ser criança negra e ser criança quilombola. (SILVA, 2011, p.55).

Essa questão apontada pela autora fica muito evidente nas observações, quando constatamos o maior engajamento das crianças negras que moram em outros territórios, pois são mais engajadas no contexto escolar em relação às crianças da comunidade do São Gonçalo. Os comportamentos dessas crianças da comunidade, ao se manterem distantes e em grupos durante as atividades, podem ser vistas a partir dessa ótica estabelecida anteriormente, autoproteção no momento de passar pela linha tênue das fronteiras étnicas.

5. CARTA ABERTA SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contendas do Sincorá – Ba, 30 de agosto de 2022

Caros leitores, escrever as conclusões de um trabalho não é tão simples como parece, pois esse caminhar foi apenas a abertura para tantas outras possibilidades. Por isso, prefiro nomear esta parte do trabalho como o momento de refletir sobre o percurso dessa estreita caminhada com a pretensão de continuar posteriormente em outros estudos. Diante desse motivo, como também o contexto de isolamento social acometida pela covid-19, em que a pesquisa foi atravessada, redijo-lhes em forma de carta, no intuito de aproximar o público leitor às sensações e resultados realizados pela pesquisa.

Como sabemos, a problemática dessa investigação assim formulada: *“De que forma se dão as relações étnicas das crianças quilombolas do São Gonçalo no contexto escolar situado na zona urbana do município de Contendas do Sincorá/BA?”* ergueu-se quando estive lecionando para os alunos da escola, lócus da pesquisa, entretanto a trajetória com essa inquietação esteve presente desde quando eu ainda era aluna. Construir o projeto para o início dos estudos sobre as relações das crianças quilombolas em um ambiente escolar fora da sua comunidade me fez pensar como a coleta de dados nos redireciona a outras subjetividades, que estão às vezes muito distantes daquelas que pensamos, a princípio, ser a hipótese do problema.

Analisar as relações étnicas entre alunos quilombolas da comunidade São Gonçalo no contexto escolar do município de Contendas do Sincorá — Bahia foi o objetivo geral do trabalho, alcançado em consonância aos objetivos específicos que assim estão organizados: *“a) Observar como se dão as relações étnicas dos alunos remanescentes da comunidade quilombola São Gonçalo no ambiente escolar na zona urbana do município; b) informar sobre as experiências dos alunos quilombolas do São Gonçalo; c) descrever como as crianças pesquisadas se organizam no contexto escolar.”*

Nesse momento, apresentamos no primeiro capítulo os caminhos metodológicos que a pesquisa percorreu, considerando a pandemia acometida pela covid-19, relatando todos os atravessamentos que a pesquisa cruzou durante esse período, assim como o contexto dos colaboradores. Ainda nesse contexto, apresentamos os sujeitos da pesquisa, como também nos apoiamos em alguns autores que estudam a infância e o mundo à sua volta, como a sociedade e a escola em uma perspectiva histórica.

Sabemos que a pesquisa qualitativa compreende de que forma se organiza um grupo social e, pensando pela seguinte pesquisa, em que o grupo estudado é formado por crianças,

apoiamos na ideia de Miranda (1985). A autora diz que é importante olhar para cada criança diferentemente, pois elas não são unidades, cada uma está inserida em um dado contexto formado por classe, gênero, cor, idade, moradia, entre outros aspectos, que não podem ser deixados de lado, porque são esses fatores que vão nos guiar pelos caminhos subjetivos construídos por aqueles indivíduos de pouca idade.

Quando mencionamos esse fato, refletimos sobre as estruturas racistas nas quais o Brasil se ergueu e pensamos as crianças negras, cujas estruturas lhes colocam em um patamar inferior ao homem e a mulher preta. Se pensarmos bem, essa criança é subordinada, primeiramente, aos seus responsáveis e depois pelas instituições. Temos, assim, um indivíduo que só terá oportunidade para falar sobre as suas perspectivas na fase adulta, contudo, se depara com o racismo institucional que tenta novamente lhes calar nesta e nas outras fases de sua vida.

No segundo capítulo, colocamos em pauta a trajetória do povo negro após a diáspora até chegar as lutas das comunidades quilombolas. É inevitável não resgatar parte da trajetória dos nossos ancestrais, quando citamos quaisquer aspectos que envolva as questões raciais, visto que a nossa sociedade é interseccionalizada, já que toda a estrutura social está intrinsecamente ligada à classe, raça e etnia. Dessa forma, não podemos trazer a realidade de nossas crianças negras e quilombolas sem antes mencionar o contexto histórico de luta e articulação política da comunidade negra em prol da sua dignidade de direitos nas terras brasileiras. Ainda nessa sequência, situamos a cidade de Contendas do Sincorá — Ba e o povoado São Gonçalo, nesse momento trouxemos algumas tradições que se mantiveram com o passar dos anos.

O terceiro e quarto capítulo apresentam a análise dos dados levantados pelas vivências no campo de pesquisa. Pensar as relações étnicas de crianças quilombolas no contexto escolar é uma tarefa laboriosa, pois, diante dos vários acontecimentos inertes aos nossos olhos, como também não são citados durante a entrevista, resta-nos, enquanto pesquisadores, tentar ser o mais atento e perspicaz possível. Além disso, é importante se aproximar ao máximo do problema e saber que, além das análises sobre os fatos vivenciados, não se pode findar os estudos como prontos e acabados, pois, como toda pesquisa, esta também fez um recorte de um contexto muito vasto que está muito longe de esgotar em si.

A pesquisa não se trata apenas em entender como se organizam os alunos da comunidade quilombola São Gonçalo no ambiente escolar a partir das suas relações, mas, principalmente, para evidenciar possíveis lacunas que podem ser olhadas a partir das nossas constatações com outro olhar e rigor, no intuito de serem melhoradas. Estamos falando de

crianças negras e quilombolas imersas a uma diversidade cultural, construindo suas identidades sociais a partir dessas relações com estreitas ligações com as relações de poder.

Diante disso, fica evidente que pensar a alteridade entre o eu e o outro, ou seja, as diferenças, é uma questão primária, sobretudo no contexto multicultural que é a escola. Nesse sentido, a educação deve-se alinhar à realidade do aluno e considerar a diversidade cultural como parte importante do currículo, pois estamos diante de uma variedade de costumes e culturas que compõe o ser humano no tocante a sua identidade que precisa ser respeitada e representada.

Visto isso, os resultados nos revelam que as crianças quilombolas gostam do ambiente escolar em que estão inseridas em termos estruturais, como também as relações com a diversidade de pessoas e professores. Entretanto, existem outros fatores que não se fazem presente como a representatividade no que tange a história e a cultura da sua comunidade acentuadamente, como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, assim como o ensino para a diversidade étnico, racial e cultural com a intensidade necessária a ponto de romper os silenciamentos existentes. Nas relações no espaço escolar, as crianças quilombolas buscam através do aquilombamento, uma forma de produzirem o sentimento de pertença ao ambiente distante da sua comunidade.

Ainda nesse contexto, percebemos a partir dos dados levantados que a escola, mesmo recebendo alunos quilombolas, o currículo ainda não atende às especificidades e demandas consubstanciadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, o que pode agir diretamente com a autoafirmação e reconhecimento de si desses alunos oriundos da comunidade São Gonçalo.

Contudo, a presente pesquisa tem o papel social de visibilizar as realidades diversas de crianças que nos permitiu partilhar das suas experiências dentro do seu contexto escolar para que pudéssemos, com um olhar clínico, entender um pouco das suas organizações. Nesse sentido, contribuímos para que parte da ampla realidade da comunidade São Gonçalo, sobretudo das crianças colaboradoras da pesquisa, que podem estar representando tantas outras a partir das suas vivências, alcance uma maior visibilidade e caminhe na direção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABA, *Associação Brasileira de Antropologia*. 1994. Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais (Rio de Janeiro, 17-18 de outubro de 1994).
- ANDRADE, I. P. de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, K. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- ARRUTI, J. M. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*/ José Maurício Paiva Andion Arruti. Bauru, São Paulo - SP: EDUSC, 2006.
- _____. Quilombos. In: *Raça: Perspectivas Antropológicas*. [Org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.
- ASSUNÇÃO, L. J. Ancestralidade negra e identidade. – Natal - RN: EDUFRN, 2009.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In POUTIGNAT, Philippe e. STREIFF-FENART, Joceline. *Teorias da Etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução Elcio Fernandes, 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- BARTHES, R. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1996.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12ª.ed. Porto: Porto Editora, 1991.
- BRASIL. 1988. “*Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: promulgada em 5 de outubro de 1988*”. Coletânea de Legislação Ambiental e Constituição Federal. Organização: Odete Medauar. 7ª ed. São Paulo - SP: Editora Revista dos Tribunais. 2008.
- Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: contexto, 2000.
- CUTI, L. S. *Literatura negro-brasileira*/ Cuti – São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DEVULSKY, A. *Colorismo* / Alessandra Devulsky. – São Paulo: Jandaíra, 2021.
- DAVIS, C. OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 11.ed. Rio de Janeiro - RJ: Record, 2009.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, M. *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. In: Müller, Fernanda (org.) São Paulo: cortez, p. 256, Ago 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Resultado dos Dados Preliminares do Censo - | v4.6.10. 2018.

FERNANDES, S. C. S.; PEREIRA, M. E. *Endogrupo versus Exogrupo: o papel da identidade social nas relações intergrupais*. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 30-49, 2018.

GONZALEZ, L. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan. /jun. 1988.

GUIMARÃES, A. S. A. *Raça e os estudos de Relações Raciais no Brasil*. Novos Estudos CEBRAP. N° 54, JULHO 1999 pp. 147 – 156.

CARDOSO, C. P. *Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez*.

CONSORTE, J. G. *A questão do negro: velhos e novos desafios*. São Paulo em Perspectiva: Revista da Fundação SEADE São Paulo - SP, v.5, n.1, p.85-92 jan/mar, 1991.

HOOKS, B. *Intelectuais Negras*. *Estudos Feministas*. ANO3, PÁGINA: 464-478. N 2/1995.

FERREIRA, A. E.; CASTILHO, S. D.. *Reflexões sobre a educação escolar quilombola*. Revista de Pesquisa em Políticas Públicas. Edição nº 03 – agosto de 2014. Disponível em: _____ Acesso em 05 maio. 2022.

Google mapa. *Localização geográfica do município de Contendas do Sincorá*. Fonte: <https://www.google.com/maps/@-13.8284327,-41.3560978,10z?hl=pt-BR>. Acesso em 06/07/2020.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

KILOMBA, G. “The Mask” In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

LEITE, I. B. *Os Quilombos No Brasil: Questões Conceituais e Normativas*. Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354.

LIMA, H. P. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infante-Juvenil. In: MUNANGA, K. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MATOS, W. S. de. *Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança/ Wesley Santos de Matos*. - Jequié, UESB, 2017.

MAZZOTTI, A. J. A. *Usos e Abusos Dos Estudos de Caso*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro aldamazotti@uol.com.br Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006

MIRANDA, S. A. de. *Dilemas do Reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”*. Revista da ABPN, v. 8, n. 18, p. 68-89, Nov. 2015 – fev. 1985.

MONTANDON, C. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, 2001.

MÜLLER, F. (Org.) São Paulo – SP: Cortez, 2010. Cadernos de Pesquisa v.43 n.149 p.744-749 maio/ago. 2013.

MUNANGA, K. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, A. *O Quilombismo*. (Brasília/ Rio: Fundação Cultural Palmares/ OR Editora, 1980).

O'DWYER, E. C. *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro - RJ: FGV, 2002

PAULA, E. de. *Vem brincar na rua! Entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos/ Elaine de Paula; orientador, João Josué da Silva Filho - Florianópolis, SC, 2014. 355p.*

PIRES, F. F. *Ser adulto e investigar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica*. Revista de Antropologia, vol.50, n.01, p. 225-270, 2007.

POUTIGNAT, P. ; STREIFF-FENART, J. *Teorias da Etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução Elcio Fernandes, 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

QUINTEIROS, J. *Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção*. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2009.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

ROSEMBERG, F. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, J. B. dos. *A educação escolar quilombola no município de Presidente Tancredo Neves-Ba / Juliana Brito dos Santos.-Jequié, 2020.*

SANTOS, B. de S. *A Cruel pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SILVA, A. C. da. *A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático*. In: Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. *Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. Qualit@s Revista Eletrônica, Campina Grande, v. 16, n. 2, p. 01-14, jan./jun. 2015.

SILVA, B. C. da. *A construção da (in) visibilidade da infância quilombola: o papel do Estado e do movimento social*. Dissertação de Mestrado em Sociologia, sob orientação do Professor Doutor Pedro Hespanha. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Setembro, 2011.

SILVA TOMAZ, T. da. *A produção da identidade e da diferença*. In: *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15ª ed. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2000. 133 p.

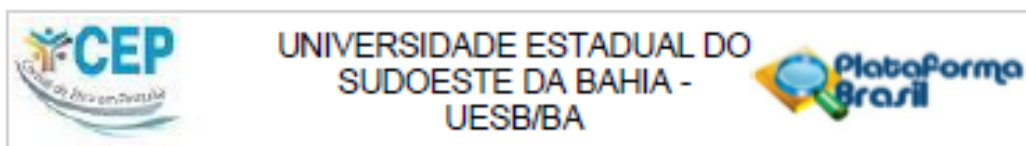
SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. *Métodos de pesquisa* / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, E. G. *Do quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. (2008).

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

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES ÉTNICAS ENTRE CRIANÇAS QUILOMBOLAS E NÃO QUILOMBOLAS NO CONTEXTO ESCOLAR - CONTENDAS DO SINCORÁ/BA.

Pesquisador: LUCILENE DA SILVA GOMES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 46865021.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.984.277

Apresentação do Projeto:

A presente proposta de pesquisa busca compreender as relações étnicas entre alunos quilombolas pertencentes a comunidade do São Gonçalo e alunos não quilombolas, no contexto escolar do município de Contendas do Sincorá, atentando-se para essas relações no processo de aprendizagem desses alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as relações étnicas entre alunos quilombolas do São Gonçalo e os não quilombolas dentro do âmbito escolar do município de Contendas do Sincorá.

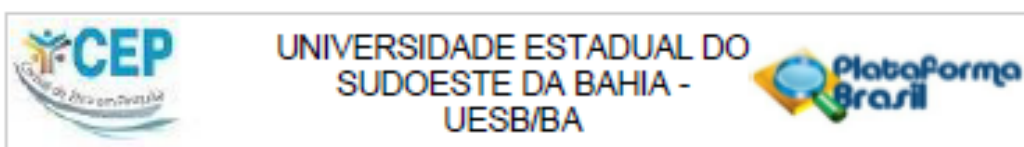
Objetivos Secundários no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

-Refletir sobre questões centrais acerca das relações étnicas, bem como outros aspectos que surgem a partir dessa ideia.

-Discutir sobre o modo como os alunos remanescentes da comunidade quilombola de São Gonçalo, nas suas relações com sujeitos não quilombolas, constroem as suas identidades (sociais e étnicas), com enfoque no contexto escolar.

-Analisar os modos como as crianças quilombolas do São Gonçalo transitam pelas fronteiras étnicas, dentro do ambiente escolar da cidade de Contendas do Sincorá.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.208-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-8883 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.964.277

Ausência	TALE_2022.pdf	26/08/2021 23:22:12	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto
Brochura Pesquisa	projeto_2021.pdf	09/06/2021 18:15:15	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_20211111.pdf	09/06/2021 17:58:58	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_2021.pdf	09/06/2021 17:38:41	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto
Outros	ROTEIROPARAENTREVISTASSEMI.pdf	29/04/2021 20:58:15	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_aju.pdf	29/04/2021 20:32:06	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_uso_de_imagens.pdf	28/04/2021 01:56:44	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto
Declaração de concordância	autori.pdf	28/04/2021 01:39:45	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto
Declaração de Pesquisadores	decl.pdf	28/04/2021 01:36:38	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

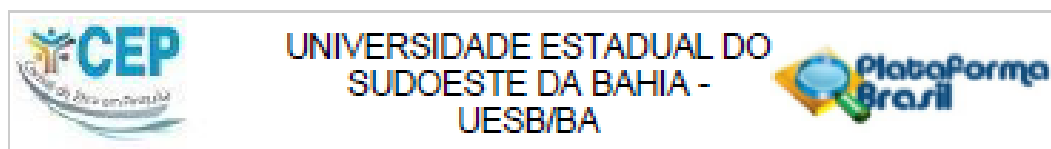
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 19 de Setembro de 2021

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.208-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-8883 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.664.277

folhaDeRosto.pdf – OK

Reapresentados pela pesquisadora conforme se segue:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1735290.pdf em 26/08/2021 – OK
- PROJETO_novo_2021.pdf em 27/08/2021 – OK
- folha_de_rosto_L.pdf em 26/08/2021 - OK
- TALE_2022.pdf em 26/08/2021 - OK
- TCLE_20211111.pdf em 09/06/2021 - OK

Recomendações:

- Se houver alguma modificação na metodologia por causa da pandemia (exemplo: procedimento de coleta por meio remoto ao invés de presencial, como citado pela pesquisadora), toma-se obrigatório o envio de uma emenda ao CEP com as devidas informações.
- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (Itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, Inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora fez as correções solicitadas e o projeto não apresenta mais nenhuma pendências.

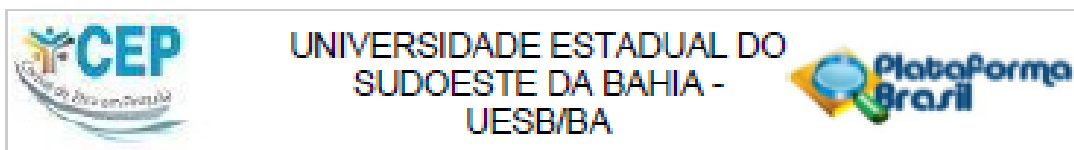
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária no dia 17/09/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P PROJETO_1735290.pdf	26/08/2021 00:02:37		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_novo_2021.pdf	27/08/2021 23:46:11	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto
Folha de Rosto	folha_de_rosto_L.pdf	26/08/2021 23:56:03	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALE_2022.pdf	26/08/2021 23:22:12	LUCILENE DA SILVA GOMES	Acelto

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-0727 Fax: (73)3525-8883 E-mail: cep@uesb.edu.br



Continuação do Processo: 4.904.277

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pela pesquisadora na segunda versão, conforme se segue:

Riscos: "O risco máximo que poderá ocorrer em participar desta pesquisa, além da recordação de suas lembranças, será o desconforto de responder algumas questões e a presença do pesquisador nos espaços educativos. Para minimizar qualquer inconveniente e manter a privacidade, em qualquer instante os colaboradores poderão pedir afastamento da pesquisa. Não é obrigado participar da pesquisa se não quiser, é um direito do indivíduo e não terá nenhum problema em desistir. Atribuiremos nomes fictícios com a finalidade de manter o sigilo/anonimato dos participantes, atendendo a Resolução CNS 510/2016".

Benefícios: "Não terão benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, entretanto, estarão contribuindo em manter vivo e registrado para as gerações futuras as memórias e cultura de seus ancestrais, e assim poderão ser beneficiados indiretamente. Outra questão importante na proposta de pesquisa, é a relevância de refletir acerca da transitividade de uma realidade para outra na qual as crianças remanescentes estão inseridas, ou seja, da escola rural para a escola urbana e, sobretudo, como esse choque de culturas diversidade de significados são reproduzidos para essas crianças e até que ponto essas relações sociais interferem de modo negativo na aprendizagem, pelo fato das mesmas se privarem do contato com o meio em que estão inseridos e, conseqüentemente, se limitando".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Relações étnicas e contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié - Bahia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados pela pesquisadora conforme se segue:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1735290.pdf em 29/04/2021 - PENDÊNCIA NO CRONOGRAMA.

projeto.pdf em 29/04/2021 – PENDÊNCIA NO CRONOGRAMA.

ROTEIROPARAENTREVISTASSEMI.pdf em 29/04/2021 - OK

TALE_CEP_12_a_17_anos.pdf em 29/04/2021 - PENDÊNCIA.

TGLE_CEP_aju.pdf em 29/04/2021 - PENDÊNCIA.

Termo_uso_de_Imagens.pdf em 28/04/2021 - OK

autor1.pdf em 28/04/2021 - OK

decl.pdf em 28/04/2021 - OK

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiézinho CEP: 45.208-510
 UF: BA Município: JEQUIÉ
 Telefone: (73)3528-6727 Fax: (73)3525-6883 E-mail: cepjq@uesb.edu.br