UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MANUELA DARC DA SILVA

Os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos /as professores /as das escolas quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do Riachão nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE

CARUARU
2022

MANUELA DARC DA SILVA

Os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos /as professores /as das escolas quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do Riachão nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

CARUARU

2022

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586d Silva, Manuela Darc da.
Os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as das escolas quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do Riachão nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE. / Manuela Darc da Silva. – 2022.
278 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2022.
Inclui Referências.

1. Prática de ensino – Pernambuco. 2. Racismo na educação – Pernambuco. 3. Quilombolas – Pernambuco. 4. Antirracismo – Pernambuco. 5. Educação escolar quilombola. 6. Estudos pós-coloniais. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2022-093)

MANUELA DARC DA SILVA

Os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos /as professores /as das escolas quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do Riachão nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 19/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

Profª. Drª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

Profª. Drª. Eliene Amorim de Almeida (Examinadora Externa)

Faculdade de Frassinetti do Recife - FAFIRE

Dedico essa pesquisa aos meus avôs Josefa e Rafael, "In Memorian", que foram essenciais para que eu pudesse estar aqui concluindo esse trabalho e com seus ensinamentos e exemplos de vida me ensinaram valores que foram fundamentais para minha formação humana. Eles/as que foram exemplos de determinação, força e que sempre acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Em quase três anos de mestrado, de construção da pesquisa, nós compartilhamos uma caminhada de vivências, experiências, reflexões e aprendizagens e resistimos a pandemia do Covid-19, e isso nos fez mais fortes. Uma caminhada compartilhada com várias pessoas que direta ou indiretamente contribuíram nessa jornada e no esforço desses agradecimentos a palavra é gratidão a todos/as que estiveram comigo e foram fundamentais para que eu pudesse concluir esse trabalho.

Agradeço a Deus que sempre está do meu lado, atendendo minhas súplicas nos momentos de angústias e aflições, e nunca me deixa desistir daquilo que almejo, por me fazer acreditar que eu uma mulher do campo, do Sítio Patameiro pudesse chegar a fazer um curso de Pedagogia e depois uma de Pós-Graduação na universidade pública, o que é de suma importância para minha ancestralidade.

Agradeço aos meus avôs Josefa e Rafael "In Memorian". A minha mãe Jucieva, uma mulher guerreira que está sempre do meu lado, me apoiando e me dando forças, que em meio a tantas dificuldades, sendo mãe viúva, conseguiu criar suas filhas com a ajuda dos meus queridos avôs. Eles/as são meus exemplos de força e determinação. Agradeço por cada aprendizado e perseverança, palavra de conforto, incentivo e por ensinar a lutar por meus objetivos e sonhos.

Aos meus irmãos Rafaela e Vitor e minha sobrinha Heloisa que me enchem de esperança e alegria, e torcem por mim e se alegram com minhas conquistas. A todos da minha família pela força, pelo apoio.

Ao meu namorado, amigo Evair, que esteve do meu lado me ajudando no que era possível, sempre foi um companheiro que me ouvia e me alegrava nos momentos de tristezas e preocupações.

Ao sítio Patameiro, lugar onde cresci, vivi e aprendi a admirar a natureza e as belezas do campo, lugar que representa minhas origens e que me proporcionou os melhores momentos da minha vida.

Fonte: Acervo Pessoal

Ir além das fronteiras é um sentimento prazeroso, mas voltar para as origens é um sentimento inexplicável

Charles Martins

A meu orientador Profº. Dr. Janssen Felipe da Silva, pelo cuidado, atenção, dedicação, paciência, rigorosidade para com minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Mesmo vendo todas as minhas dificuldades não desistiu de mim e me mostrou que sou capaz. Minha gratidão imensa por contribuir não só para esta pesquisa, mas pelos ensinamentos coletivos sobre a vida.

A Profª. Drª Aline Santos pela disponibilidade e leitura do texto, ainda enquanto projeto a ser submetido na seleção do mestrado, e depois nas análises da pesquisa.

A Isaias Silva, um amigo desde da graduação, pela leitura, ensinamentos e contribuições na pesquisa.

A Iveni Lima, também uma amiga desde da graduação, pela leitura e palavras de incentivos nos momentos de preocupação.

A Devyson, pelas contribuições acerca da metodologia da pesquisa, pela disponibilidade e esclarecimentos de dúvidas naquele momento.

A Andreza Alves pela companhia, pela amizade, parceria nessa jornada que é prazerosa, porém cheia de desafios. Agradeço pela força, pela partilha de textos, livros e pela escuta, pelas palavras de conforto, pela parceria nos trabalhos das disciplinas. Um presente em minha jornada acadêmica e para a vida.

A Cícero Adelino pela companhia, amizade e calmaria nos momentos de angustias. Agradeço pela força e pelas partilhas de momentos e aprendizagens. Assim, como Andreza é um presente em minha jornada acadêmica e para vida.

Ter a amizade e companhias de Andreza e Cicero tornou esse percurso do mestrado mais leve e fácil de ser enfrentado. Nossa amizade será para sempre.

Ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação e todos que fazem parte dele, pelas aprendizagens e partilhas. Em especial aos integrantes: Gilvania Gomes, Michele Ferreira e Almir João.

Às/aos colegas da turma de 2020, pelas aprendizagens e partilhas, em especial a Claudeanderson Nogueira meu conterrâneo, que sempre me ajudou quando eu precisei. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela contribuição em minha formação.

A todos/as professores/as que contribuíram para a minha formação, tanto no curso de Graduação em Pedagogia, quanto no Curso de Pós-Graduação em Educação, mestrado UFPE/CAA.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação pela gentileza, dedicação e paciência.

As Comunidades Quilombolas de Sambaquim e Sambaquim do Riachão pela acolhida, o afeto, o cainho e partilha de suas memórias, seus conhecimentos. Em especial aos líderes pela disponibilidade de tempo e por nos receber de braços abertos.

Às professoras que atuam nas escolas localizadas nesses territórios quilombolas, obrigada pela contribuição a esta pesquisa, disponibilidade e acolhimento, carinho e afeto. As merendeiras Zuzana, Maria Quitéria, Fabiana o vigia Cláudio e Lourdes e Amaro representantes das associações quilombolas de Sambaquim e Sambaquim do Riachão, agradeço pela acolhida e partilha de conhecimento.

As crianças das escolas, em especial as das turmas de Educação Infantil, pelo carinho, pelo abraço puro, nos momentos de angústias e tristezas.

À FACEPE, pelo financiamento da pesquisa e contribuição para minha formação acadêmica.

Ao presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, por acreditar na política de interiorização, sendo possível termos o Campus do Centro Acadêmico do agreste-CAA e a oferta de vários cursos de Graduação e de Pós-Graduação, mudando a vida de pessoas que pertencem a minha classe social, que não teriam condições financeiras para arcar com seus estudos.

Agradeço a todos/as que em alguma forma colaboraram para a realização desta pesquisa.

“É preciso dar continuidade à grande luta de Zumbi dos Palmares. O direito está ao nosso favor, os orixás nos prestigiando e nos amparando. É nossa beleza. É nosso futuro”. (NASCIMENTO, 2017, p. 53).

RESUMO

O presente trabalho é fruto da pesquisa de Mestrado desenvolvida na linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (curso-mestrado), da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico do Agreste. Nesta pesquisa temos como questão problema: quais os desafios didático-pedagógico para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as de escolas quilombolas situados nos municipais de Panelas-PE e Cupira-PE? Traçamos como objetivo geral :compreender os desafios didático-pedagógicos para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as de escolas quilombolas situados nos municípios de Panelas-PE e Cupira-PE, e os objetivos específicos: I) compreender as concepções de racismo dos/as professores/as investigadas/os; II) identificar as expressões de racismo que podem se fazer presentes em sala de aula; III) caracterizar as práticas docentes de enfrentamento do racismo dos/as professores/as em sala de aula; VI) identificar os desafios didáticos- pedagógicos para o enfrentamento do racismo nas práticas docente dos/as professores/as investigadas/os. Filiamo-nos a abordagem dos Estudos Pós-Coloniais que se constitui enquanto opção política-epistemológica a partir do diálogo com os autores: Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2003, 2005, 2008; Quijano, 2002, 2005; e Walsh, 2006, 2008, 2010, dentre outros, que nos possibilitam refletir e questionar o lugar que é posto na história e na sociedade aos povos negros, dentre eles os quilombolas. Atrelada a esta discussão, abordamos também reflexões sobre as concepções de racismo na sociedade a partir dos autores: Munanga (2009); Gomes (2012); e Hall (2003) Almeida (2018), Moreira (2019), Moraes (2005), dentre outros. Adotamos como procedimento teórico-metodológico a pesquisa documental (OLIVEIRA, 2007), entrevista semiestruturada e a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1990). O campo de pesquisa são as escolas localizadas em território quilombola (nas comunidades de Sambaquim e Sambaquim do Riachão) nos municípios de Cupira-PE e Panelas- PE, tendo como sujeitos da pesquisa 4 (quatros) professoras. Em diálogo com as sujeitas colaboradoras, entendemos que cada Comunidade Quilombola, tem sua prática docente para o enfretamento do racismo com suas especificidades, pois estas estão relacionadas com as compreensões sobre o racismo de cada professora quilombola. Entretanto identificarmos que essas práticas foram construídas através da problematização do racismo sobre os projetos didáticos trabalhados em sala de aula, e também na perspectiva do dialógica, ou seja através da relação entre a história da comunidade, onde são discutidos temas como: identidade, cultura, conhecimentos, saberes e a ancestralidade das Comunidades Quilombolas. Os resultados nos indicam que as práticas docentes das professoras que lecionam nessas comunidades ensaiam uma Educação Escolar Quilombola, estão próximas a perspectiva da Educação Intercultural e educação antirracista proporcionando descontruir uma educação voltada na lógica da Colonialidade e seus eixos. Entretanto é preciso ampliar esse debate, e ajustar tais prática, para isso necessita-se de formações iniciais e continuadas como também materiais adequados para uma Educação Escolar Quilombola e o enfretamento do racismo.

Palavras-chave: prática docente; educação escolar quilombola; educação quilombola; enfretamento do racismo; estudos pós-coloniais.

ABSTRACT

This paper is the result of a Master's research developed in the line of Education and Diversity of the Postgraduate Program in Contemporary Education (Master's course) at the Federal University of Pernambuco-UFPE, Agreste Academic Center. In this research we have as a problem question: what are the didactic-pedagogical challenges to face racism in teaching practices of teachers from quilombola schools located in the municipalities of Panelas-PE and Cupira-PE? We set out as a general objective: to understand the didactic-pedagogical challenges for facing racism in the teaching practices of teachers from quilombola schools located in the municipalities of Panelas-PE and Cupira-PE, and the specific objectives: I) to understand the conceptions of racism of the investigated teachers; II) identify the expressions of racism that can be present in the classroom; III) to characterize the teaching practices of teachers to face racism in the classroom; VI) identify the didactic-pedagogical challenges for facing racism in the teaching practices of the investigated teachers. We affiliate ourselves to the Post-Colonial Studies approach, which is constituted as a political-epistemological option, based on the dialogue with the authors: Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2003, 2005, 2008; Quijano, 2002, 2005; and Walsh, 2006, 2008, 2010, among others, who enable us to reflect upon and question the place that is given in history and in society to black people, including quilombolas. Linked to this discussion, we also address reflections on the conceptions of racism in society from the authors: Munanga (2009); Gomes (2012); and Hall (2003) Almeida (2018), Moreira (2019), Moraes (2005), among others. We adopted as theoretical and methodological procedure the documentary research (OLIVEIRA, 2007), semi-structured interview and Content Analysis via Thematic Analysis (BARDIN, 1977; VALA, 1990). The research field are the schools located in quilombola territory (in the communities of Sambaquim and Sambaquim do Riachão) in the municipalities of Cupira-PE and Panelas-PE, having as research subjects 4 (four) teachers. In dialogue with the collaborating subjects, we understand that each Quilombola Community, has its own teaching practice for the confrontation of racism with its specificities, as these are related to the understandings about racism of each Quilombola teacher. However, we identify that these practices were built through the problematization of racism on the didactic projects worked in the classroom, and also in the dialogic perspective, i.e. through the relationship between the history of the community, where themes are discussed such as: identity, culture, knowledge, wisdom and ancestry of the Quilombola Communities. The results indicate that the teaching practices of the teachers who teach in these communities rehearse a Quilombola School Education, are close to the perspective of intercultural education and antiracist education, allowing the discontruction of an education based on the logic of Coloniality and its axes. However, it is necessary to broaden this debate, and to adjust such practices. For that, initial and continuous training is needed, as well as adequate materials for a Quilombola School Education and the confrontation of racism.

Keywords: teaching practice; quilombola school education; quilombola education; confrontation of racism; postcolonial studies.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación de maestría desarrollada en la línea de Educación y Diversidad del Programa de Postgrado en Educación Contemporánea (curso de maestría) de la Universidad Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Académico Agreste. En esta investigación tenemos como pregunta problema: ¿cuáles son los desafíos didáctico-pedagógicos para enfrentar el racismo en las prácticas de enseñanza de los profesores de las escuelas quilombolas ubicadas en los municipios de Panelas-PE y Cupira-PE? Nos planteamos como objetivo general: comprender los desafíos didáctico-pedagógicos para el enfrentamiento del racismo en las prácticas docentes de docentes de escuelas quilombolas ubicadas en los municipios de Panelas-PE y Cupira-PE, y los objetivos específicos: I) comprender los concepciones de racismo de los docentes investigados; II) identificar las expresiones de racismo que pueden estar presentes en el aula; III) caracterizar las prácticas docentes de los docentes para enfrentar el racismo en el aula; VI) identificar los desafíos didáctico-pedagógicos para el enfrentamiento del racismo en las prácticas docentes de los docentes investigados.Nos adscribimos al enfoque de los Estudios Postcoloniales, que se constituye como una opción político-epistemológica, a partir del diálogo con los autores: Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2003, 2005; Quijano, 2002, 2005; y Walsh, 2006, 2008, que nos permiten reflexionar y cuestionar el lugar que se le da en la historia y en la sociedad a los negros, incluidos los quilombolas. Vinculado a esta discusión, también abordamos las reflexiones sobre las concepciones del racismo en la sociedad de los autores: Munanga (2009); Gomes (2012); y Hall (2003) Almeida (2018), Moreira (2019), Moraes (2005), entre otros. Adoptamos como procedimiento teórico y metodológico la investigación documental (OLIVEIRA, 2007), la entrevista semiestructurada y el Análisis de Contenido vía Análisis Temático (BARDIN, 1977; VALA, 1990). El campo de investigación son las escuelas ubicadas en territorio quilombola (en las comunidades de Sambaquim y Sambaquim do Riachão) en los municipios de Cupira-PE y Panelas-PE, teniendo como sujetos de investigación 4 (cuatro) profesores. En diálogo con los sujetos colaboradores, entendemos que cada Comunidad Quilombola, tiene su propia práctica pedagógica para el enfrentamiento del racismo con sus especificidades, ya que éstas se relacionan con las comprensiones sobre el racismo de cada docente quilombola. Sin embargo, identificamos que estas prácticas se construyeron a través de la problematización del racismo en los proyectos didácticos trabajados en el aula, y también en la perspectiva dialógica, es decir, a través de la relación entre la historia de la comunidad. Los resultados indican que las prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan en estas comunidades ensayan una Educación Escolar Quilombola, se acercan a la perspectiva de la educación intercultural y de la educación antirracista, permitiendo la deconstrucción de una educación basada en la lógica de la Colonialidad y sus ejes. Sin embargo, es necesario ampliar este debate y adecuar dichas prácticas, para lo cual se necesita una formación inicial y continua, así como materiales adecuados para una Educación Escolar Quilombola y el enfrentamiento del racismo.

Palabras clave: práctica docente; educación escolar en quilombola; la educación quilombola; confrontación del racismo; estudios postcoloniales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organização do levantamento das produções científicas em educação..... 33

Figura 2- Eixos de desenvolvimento do Plano Estadual Pernambuco Quilombola..... 127

Figura 3- Esquema dos procedimentos de coleta de dados..... 176

Figura 4- Percurso das análises dos dados..... 178

Figura 5- Concepções de Racismo das Professoras Quilombolas..... 180

Figura 6- Dimensões do Racismo Estrutural..... 182

Figura 7- Dimensões do Racismo Institucional..... 186

Figura 8- Dimensão do Racismo Individual..... 190

Figura 9- Espaço do Racismo Recreativo..... 191

Figura 10- Racismo Territorial..... 194

Figura 11- Dimensão do Racismo Ambiental..... 196

Figura 12- Dimensões do Racismo Epistêmico..... 198

Figura 13- Racismo Cognitivo sobre os/as estudantes quilombolas..... 201

Figura 14- Dimensões das expressões de Racismo em sala de aula..... 203

Figura 15- Racismo enquanto memória vivida..... 204

Figura 16- Racismo enquanto memória presente..... 207

Figura 17- Racismo na Educação enquanto estrutura escolar..... 210

Figura 18- Racismo no livro didático..... 210

Figura 19- Racismo nos materiais informativos da sala de aula..... 214

Figura 20- Prática docente Problematizadora e Dialógica das professoras quilombolas..... 218

Figura 21- Prática Docente Problematizadora..... 219

Figura 22- Diálogo sobre a literatura afro-brasileira na minibiblioteca quilombola..... 224

Figura 23- Prática Docente Problematizadora e Dialógica das professoras quilombolas..... 230

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1-	Município de Panelas – PE.....	146
Fotografia 2-	Município de Cupira – PE.....	154
Fotografia 3-	Comunidade Quilombola Sambaquim do Riachão.....	160
Fotografia 4-	Comunidade Quilombola Sambaquim.....	161
Fotografia 5-	Associação I.....	167
Fotografia 6-	Associação II.....	167
Fotografia 7-	Escola Municipal Manoel Bandeira.....	169
Fotografia 8-	Sala de aula.....	170
Fotografia 9-	Sala de aula.....	170
Fotografia 10-	Banheiros.....	170
Fotografia 11-	Pátio.....	170
Fotografia 12-	Minibiblioteca Quilombola.....	170
Fotografia 13-	Escola Municipal Francisco Lourenço.....	172
Fotografia 14-	Entrada da Escola.....	172
Fotografia 15 -	Banheiros.....	173
Fotografia 16-	Sala de aula.....	173
Fotografia 17-	Sala de aula.....	173
Fotografia 18-	Pátio.....	174
Fotografia 19-	Sala das Professoras.....	174

LISTAS DE MAPAS

Mapa 1- Localização do Município de Panelas-PE em Pernambuco..... 149
Mapa 2- Localização do Município de Cupira-PE em Pernambuco..... 155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Comunicações Orais da ANPED (2013 a 2019: 36ª, 37ª, 38ª e 39ª Reunião Nacional) GT 21 35

Quadro 2- Pesquisas Encontradas nas Comunicações Orais da ANPED (2013 a 2019: 36ª, 37ª, 38ª e 39ª REUNIÃO NACIONAL) 36

Quadro 3- Dissertações do Repositório Digital da UFPE/CAA - PPGEduC..... 45

Quadro 4- Pesquisas encontradas no Repositório Digital de Dissertações da UFPE/ CAA-PPGEduC..... 45

Quadro 5- Concepções de Racismo na Sociedade..... 66

Quadro 6- Principais marcos do Regime Internacional de Combate à Discriminação Racial no âmbito das Nações Unidas..... 97

Quadro 7- Ações nacionais: avanços legais a partir da Constituição Federal (CF/1988) 105

Quadro 8- Comunidades Quilombolas no Estado de Pernambuco por Mesorregião..... 107

Quadro 9- Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola 119

Quadro 10- Quantitativo de escolas localizadas no município de Panelas- PE 150

Quadro 11- Localização da Escola Quilombola do município de Panelas-PE..... 154

Quadro 12- Quantitativo de escolas localizadas no município de Cupira- PE..... 156

Quadro 13- Localização da Escola Quilombola do município de Cupira-PE..... 159

Quadro 14- Identificação das Professoras Colaboradas da Pesquisa..... 175

Quadro 15- Literatura Afro-brasileira..... 225

Quadro 16- Literatura Afro-brasileira..... 226

Quadro 17- Literatura Afro-brasileira..... 228

Quadro 18 - Projeto Pensando nos Vocábulos Racistas..... 231

Quadro 19- Projeto meu cabelo, minhas regras cuidem dos seus que eu cuido do meu. 233

Quadro 20- Projeto História Afro-brasileira..... 235

Quadro 21- Projeto As Dandaras..... 237

Quadro 22- Diálogos Sobre a História da Comunidade..... 240

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADCT	Atos Das Disposições Constitucionais Transitórias
AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CCDRU	Contrato de Concessão de Direito Real de Uso
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CTTRO	Comunidades Tradicionais de Terreiro
DNU	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PE	Pernambuco
PIBIC	Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
RA	Reuniões Anuais
RJ	Rio de Janeiro
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPU	Secretaria de Patrimônio da União
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 22

1.1 Trajetória Pessoal, Acadêmico-formativa..... 27

1.2 Produções Científicas em Educação 33

1.2.1 Levantamento de pesquisas relacionáveis ao objeto nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação 34

1.2.2 Levantamento de pesquisas relacionáveis ao objeto no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste PPGEduC- UFPE/CAA..... 44

2 ABORDAGEM TEÓRICA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS PRÁTICAS DOCENTES DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO 51

2.1 Colonização/Colonialismo, Colonialidade Poder, Ser e Saber, Racialização e Racionalização..... 51

2.1.2 Raça e Racismo: apontamentos para pensarmos sobre as concepções de racismo na sociedade..... 59

2.1.3 Da Opção Decolonial à Interculturalidade: reflexões sobre resistência, luta e direito por uma Educação Escolar Quilombola..... 81

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA PERCURSO POLÍTICO-SOCIAL E EDUCACIONAL..... 92

3.1 Quilombo no Brasil: Espaço/Tempo de Resistência..... 92

3.1.2 A Constituição Federal de 1988 e ressifignificação dos quilombos contemporâneos..... 103

3.1.3 Comunidades Quilombolas no Agreste Pernambucano: um olhar sobre os munícipios de Panelas-PE e Cupira-PE 107

3.2 Cultura e Identidades Quilombolas: refletindo sobre o ser quilombola 109

3.2.1 Identidade e cultura quilombola hoje..... 112

3.3 Educação Quilombola e Educação Escolar nos quilombos tensões entre Política de Identidade e Identidade em Política..... 116

4 PRÁTICA DOCENTE QUILOMBOLA E O RACISMO: REFLETINDO SOBRE UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E DIALÓGICA..... 129

4.1 Prática Docente e Prática Pedagógica:elementos outros para um fazer/saber pedagógico..... 129

4.2 Uma Perspectiva de Prática Docente Problematizadora e Dialógica..... 136

5 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... 144

5.1 Caracterização do Campo da Pesquisa..... 146

5.2 Caracterização das Comunidades Quilombolas 159

5.3 Caracterização das Sujeitas Colaboradoras da Pesquisa..... 174

5.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta..... 175

5.5 Procedimentos para Tratamento e Análise dos Dados..... 177

6 RACISMO NA SOCIEDADE E ESCOLAS: CONCEPÇÕES DE RACISMO DAS PROFESSORAS QUILOMBOLAS E AS EXPRESSÕES DE RACISMO EM SALA DE AULA..... 180

6.1 As Concepções de Racismo das Professoras Quilombolas..... 180

6.1.1 Concepção de Racismo Estrutural..... 181

6.1.2 Concepção de Racismo Institucional 186

6.1.3 Concepção de Racismo Individual..... 189

6.1.4 Concepção de Racismo Recreativo 191

6.1.5 Concepção de Racismo Territorial 193

6.1.6 Concepção de Racismo Ambiental..... 196

6.1.7 Concepção de Racismo Epistêmico..... 197

6.1.8 Concepção de Racismo Cognitivo..... 200

6.2 Expressões de racismo que se fazem presentes na sala de aula..... 203

6.2.1 Racismo na educação enquanto Memória / Narrativa Vivida..... 203

6.2.2 Racismo na educação enquanto narrativa presente..... 207

6.2.3 Racismo na educação enquanto estrutura escolar (nas escolas localizadas em territórios quilombolas) 209

7 PRÁTICAS DOCENTES DAS PROFESSORAS QUILOMBOLAS PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO: UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS..... 217

7.1 Prática Docente Antirracista das professoras que atuam na Comunidade Quilombola Sambaquim do Riachão do município de Panelas-PE..... 217

7.2 Prática Docente Antirracista das professoras que atuam na Comunidade Quilombola Sambaquim do munícipio de Cupira-PE..... 230

7.3 Educação Escolar Quilombola: os desafios didáticos-pedagógicos nas práticas docentes dos/as professores/as quilombolas para o enfrentamento do racismo.... 246

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 254

REFERÊNCIAS 260

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS 270

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS..... 271

APÊNDICE C- ROTEIRO PARA ENTREVISTA –PROFESSOR (A) 273

APÊNDICE D- FOTOS DA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA..... 275

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e à Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, e versa sobre: os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as das escolas quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do Riachão, nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE.

A lente teórico-metodológica adotada consiste no diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e a Educação das relações étnico-raciais e seus estudos sobre racismo (KABENGELE MUNANGA, 2005; NILMA LINO GOMES, 2013), dos quais destacamos as práticas docentes de professores/as que atuam em escolas situadas em territórios quilombolas. A escolha por estudar o racismo nessas escolas decorreu porque estas têm maior possibilidade de desenvolver tais práticas docentes de enfrentamento do racismo.

Dentre essas possibilidades, destacamos que: 1) a luta do movimento social quilombola por uma educação escolar específica que considere a ancestralidade do povo negro; 2) a legislação específica para educação escolar quilombola (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica-2012); 3) e o sentimento de pertencimento que os/as docentes podem ter em relação à comunidade.

Partimos da premissa que Relações Étnico-Raciais dizem respeito à forma como as pessoas de diferentes grupos étnicos se relacionam entre si e com os outros. Essas relações no Brasil se pautam no sistema Colonialismo/Colonialidade, que estabelece relações hierárquicas com base numa ideia de raça na qual o padrão branco e eurocêntrico situa-se acima dos demais.

Salientamos que, nessas escolas, podemos aprender quais os desafios do enfrentamento do racismo em sala de aula. Destacamos, também, a importância dessa pesquisa dialogar com os estudos pós-coloniais, teoria essa que fomenta discussões e reflexões sobre o processo perverso do Colonialismo e da Colonização, que ocorreu entre a Europa e a América.

A necessidade de estudos sobre as Relações Étnico-Raciais se constitui mais do que uma pesquisa, mas um compromisso político e social com a história e cultura dos povos negros que foi/são desvalorizadas pelo projeto de Modernidade-Colonialidade (SILVA, 2020). Nessa relação, pautamos a necessidade de estudar sobre a Educação Escolar Quilombola no compromisso de contribuirmos com a luta dos quilombolas por uma educação que valorize seus/as sujeitos/as e suas diferenças culturais.

Em conformidade com o presente estudo, destacamos os grupos quilombolas de Pernambuco, especificamente as comunidades Sambaquim e Sambaquim do Riachão, situadas na mesorregião do agreste, no perímetro rural dos municípios de Cupira- PE e Panelas-PE. Refletimos que estas comunidades historicamente tiveram suas identidades silenciadas, como também no tempo-espaço-histórico e têm evidenciado outras formas de produção e de valorização de seus próprios modos de ser, de pensar e de conhecimento (SILVA, 2020).

Diante do contexto histórico colonial, bem como o seu legado entranhado na concepção da sociedade brasileira presentes na contemporaneidade, a luta étnico-racial pela superação do Colonialismo que ainda se faz muito presente, pois as políticas públicas na atualidade ainda estão a passos lentos para o reconhecimento eficaz das diferenças e subjetividades das populações negras, garantindo assim o pleno exercício de direitos e igualdades desses grupos sociais.

O conceito de raça é o pressuposto que legitima todas as formas de dominação pela Colonialidade sobre os povos colonizados. Quijano (2005) destaca que o Colonialismo colocou a Europa como centro do mundo, criando um eurocentrismo que surgiu com a Colonização e permanece até os dias atuais, caracterizado como marca de poder hegemônico.

Nesse caminho, a ideia de raça está associada também ao trabalho exercido pelos/as sujeitos/as, tendo em vista que a exploração do trabalho é alicerçada diante de um sistema capitalista, onde “as novas identidades históricas produzidas sobre a concepção de raça foram associadas à natureza dos papeis e lugares e na nova estrutura global de controle do trabalho (QUIJANO, 2005, p. 231).

A classificação racial é atribuída como uma forma de separar o lugar e o papel que os sujeitos ocupam na sociedade, colocando os na condição de superior e inferior. Assim, “ raça e identidade racial foram estabelecidos como instrumentos de classificação social básica” (QUIJANO, 2005, p.107). Nesse sentido, as características culturais e os fenótipos foram usados como uma forma de padrão para diferenciar a população nos papeis socialmente esta estabelecidos.

Pensar em racismo e preconceito racial é, de fato, entrar em contato com muitos acontecimentos e elementos que constituíram, ao longo do tempo, uma cultura de interiorização, discriminação, intolerância, desrespeito etc. Há inúmeros seres humanos que sofreram e sofrem em virtude de uma construção ideológica de negação de seus direitos.

Foi através de um cenário segregador, o qual envolvia a Colonização e/ou a escravidão, que foram fundamentados conceitos estereotipados e equivocados de construção do negro como

sendo inferior e marginalizado, e ainda negando-lhes condições dignas de vida e oportunidades para crescimento. Teorias biológicas que consideravam o negro intelectualmente inferior em relação ao branco, bem como o eurocentrismo, contribuíram para o fortalecimento do sistema mundo/moderno/colonial/patriarcal, foram cruciais para construção social do que hoje conhecemos por racismo.

Historicamente, as questões de âmbito social e racial estão relacionadas com o Estado enquanto representante político, mesmo quando promove as políticas públicas voltadas para as populações negras no Brasil acabam, em certa medida, alimentando as desigualdades sociais e raciais. Isto fica evidente, por exemplo, quando podemos mencionar a "dita democracia racial" que eficazmente cumpre esta função de alimentar as desigualdades, na medida em que camufla o racismo no país.

O mito da Democracia Racial disfarça sobre a suposta inferioridade dos povos negros, como uma tentativa de justificar as desigualdades raciais. Portanto, o racismo vai se apresentando na sociedade mediante as esferas políticas, econômica, cultural, religiosa e educacional, com uma forma de desqualificar as formas cultural e afro-brasileiras.

Considerando a educação um dos caminhos para a transformação da sociedade, especialmente da desnaturalização do preconceito racial, bem como a igualdade de direitos a todos os povos, vale destacar as expectativas acerca da Lei 10.639/03[1], e as dificuldades para sua implementação. Em suma, todas as questões descritas acima influenciam diretamente na efetivação, ou não, das políticas públicas voltadas para a população negra brasileira.

Nesse contexto, a escola não pode mais permanecer atuando perante os/as seus/as alunos/as, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos/as sujeitos/as, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares. Um dos avanços nesse sentido ocorre no âmbito das políticas afirmativas, com a aprovação da resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Por meio dessas diretrizes, definiu-se uma educação de qualidade, que valorize a cultura e que respeite os aspectos históricos e sociais dessas comunidades que lutam por essas políticas públicas especificas, desde a época das reinvindicações pela conquista de terras. É pertinente

[1] -Considerando a vigência da lei 11.645/08, o texto da lei 9634/96 foi alterado, tornando-se obrigatório não somente o ensino da cultura e história afro-brasileira, mas também da cultura e história indígenas. Apesar de sua revogação, é preciso reconhecer que "a aprovação dessa lei, por ser resultado de uma década de luta do movimento negro, tornou-se uma relevante conquista desse movimento social. A sua implantação nas escolas significa um avanço na educação das relações étnico-raciais" (LEITE, 2016, p. 200).

pontuar que essas comunidades trazem consigo marcas do processo perverso que ocorreu no período Colonial, dessa forma entendemos que estas podem fazer diálogos e práticas para ajudar no enfretamento do racismo.

Compreendemos que os avanços no processo de certificação das Comunidades Quilombolas derivam do trajeto histórico-político dos negros no Brasil, no qual essas populações se fizeram ouvidas em suas demandas e, consequentemente, mais visibilizadas pelo estado. Entretanto, há muito a ser feito nesse processo de reconhecimento de direitos, os quais, obviamente, não se restringem à conquista da terra. Ao lado da luta por esse direito, a reivindicação quilombola também perpassa o acesso às políticas específicas, dentre os quais destacamos o direito à educação escolar diferenciada.

É nessa trajetória que é tecido o objeto desta pesquisa, em que situa a prática docente para o enfretamento do racismo, da qual possibilita combater o racismo e a discriminação na sala de aula. Além disso, contribui para formar cidadãos que respeitem as diferenças, bem como valorizem a História e a Cultura Afro-Brasileira, pois a discriminação racial ainda se faz presente em diversos espaços sociais, dentre os quais destacamos a escola.

Diante desse quadro, essa problemática exige um maior aprofundamento, tanto sobre a temática das questões raciais de forma crítica quanto da complexidade que envolve a prática docente. As práticas que consolidam o preconceito, a discriminação e a exclusão das pessoas negros/as nos diversos espaços sociais, muitas vezes, acontecem de maneira sutil, ou seja, não é algo explícito, mas que acontece sutilmente por meio de pequenos atos do dia-a-dia. Então, entendemos como necessário saber como escolas situadas em territórios de resistências, estes são os quilombolas, podem trabalhar com mais profundidade essas questões, devido ao seu pertencimento étnico-racial.

Por meio dos estudos pós-coloniais, compreendemos que o racismo é resultado de uma construção mental da ideia de raça, fruto de um padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica. Esta racionalidade mantém uma acomodação social, racial da sociedade, baseada numa classificação hierárquica através da Colonialidade (QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2007, 2008). Nesse contexto, entendemos que o racismo está tão internalizado na sociedade que as pessoas não atentam para suas múltiplas e diversificadas formas de materialização, como, por exemplo, piadas, músicas, campanhas publicitárias etc, que, de alguma forma, podem trazer elementos depreciadores da imagem do negro (ALMEIDA,2018).

Essas práticas foram ganhando corpo na negação da cultura e da história da população negra, em especial os quilombolas, que foram contadas a partir do colonizador, do senhor de

engenho, e não a partir desses/as sujeitos/as. Estes foram silenciados, tirando-lhes o direito de serem sujeitos de sua própria história. O silenciamento em conflitos relacionados à questão racial e à falta de discussões acerca da temática vem contribuir para a disseminação e para a manutenção do racismo nos diversos espaços sociais, dentre eles, a escola.

Consoante a isto, Cavalleiro (2001) diz que a escola não está livre de situações racistas, pois estas se materializam de maneira sutil, por intermédio do silenciamento das discussões e do tratamento diferenciado às crianças negras por parte dos/as educadores/as. Muitas vezes, as situações de racismo na escola envolvem apelidos ligados à cor da pele e ao cabelo dos estudantes. De acordo com Munanga (1996), essa atitude de negação no espaço escolar pode estar a serviço de uma ocultação de um aspecto importante.

Gomes (1995) acrescenta que essa negação, por parte da escola, é a grande dificuldade ou o medo que a instituição tem de discutir a questão racial, sendo mais fácil acreditar no mito da democracia racial[2]. Isto é, parece mais acessível a crença que vivemos uma harmonia entre as raças: o branco, o negro e os indígenas, conforme se pregou por muito tempo aqui no Brasil, maquiando o racismo que se materializa nas práticas cotidianas.

Os estudos de Gomes (1995), Munanga (1996) e Cavalleiro (2000) demonstram que, apesar da escola ter contribuído para a conservação de práticas racistas e discriminatórias, existe a possibilidade de sua transformação social. Embora não ocorrerá somente mediante o combate ao racismo por meio da legislação, mas também através de práticas docentes que contribuam para desconstruir ideias racistas e discriminatórias. Em outras palavras, são atitudes e atividades que possam trazer a história e a cultura desses/as sujeitos/as subalternizados/as para que haja um reconhecimento e uma valorização dos estudantes negros, indígenas e outros.

Foram questões como estas que direcionaram o nosso olhar para a escola localizada no território quilombola, pois este se apresentou como um espaço duplamente silenciado, seja pela questão do etnocentrismo da matriz branca europeia, seja pelo urbanocentrismo presente na sociedade moderna. Assim, estas podem se apresentar como modelos de instituições que por meio de uma Educação Escolar Quilombola podem apresentar práticas docentes exitosas para o enfretamento do racismo.

Dessa forma, os/as sujeitos/as organizados/as se fortalecem e ampliam a capacidade de formular processos para garantia de direitos. É desse processo organizativo em torno da

[2] - Ressaltamos que o mito da democracia racial tem sido desmistificado através das lutas dos movimentos sociais, das produções acadêmicas e da promoção de políticas que visam à igualdade racial.

educação que o movimento social negro quilombola vem conquistando o direito a uma educação específica, que leve em consideração a diversidade existente entre eles no Brasil

No intuito de justiçar o interesse por essa temática, na seção seguinte iremos discorrer sobre a minha trajetória acadêmico-formativa, que advém de inquietações de caráter pessoal, profissional e acadêmica. E que partem de minhas experiências com o trato do Racismo, em momentos pessoais, no âmbito profissional e em minha trajetória na universidade.

1.1 Trajetória Pessoal, Acadêmico-formativa

O desejo de desenvolver esta pesquisa advém, inicialmente, das minhas experiências pessoais, que fazem parte das lembranças da minha trajetória no trato com o racismo: I) Enquanto sujeito, na infância e fase adulta; II) Enquanto estudante, minhas experiências no ambiente escolar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em que tive meu primeiro contato com crianças quilombolas; III) Enquanto profissional, mais especificamente na minha atuação como professora nos Anos Inicias do Ensino Fundamental, em classes multisseriadas em escolas situadas no território campesino.

Na minha trajetória pessoal, enquanto sujeito, há um elemento marcante que fomenta o interesse pela temática em foco. Esse elemento aconteceu quando nasci, e por nascer com um tom de pele mais escuro que o da minha mãe sofri alguns comentários maldosos por parte dos familiares, estes eram: “ela não pegou a cor da mãe e nem do pai”, “ela é tão simpática, pena que seja tão escurinha”. E assim, no decorrer dos anos em que fui crescendo, o tom da minha pele foi clareando, e isso se tornou motivos de muitos elogios perante os familiares e amigos/as da minha família, que sempre expressam ser algo positivo o fato de minha pele ter mudado no decorrer dos anos.

Já na fase adulta, cresci ouvindo essa história e percebi que esse fato ocorreu novamente quando minha primeira sobrinha nasceu, e sendo uma criança negra logo no início sofreu e ainda sofre os mesmos preconceitos que sofri por parte da família e amigos/as próximos/as. Dentre os comentários dirigidos à cor da menina, havia: “nossa, mas é pretinha, não puxou aos pais”, “mas ela vai clarear a pele quando crescer, igual à tia”, “ela não é negra, é moreninha”.

Presenciando esses tipos de comentários, percebi o quanto o racismo está enraizado nas pessoas, e o quanto isso pode afetar a vida de quem sofre essa discriminação, fiquei me perguntando como seria difícil para minha sobrinha crescer e viver em uma sociedade que julga o outro pela cor da pele. E algo que me chama sempre atenção nessa experiência é a comparação

entre minha história e a da minha sobrinha, e como o fato da cor da pele pode ser considerado algo negativo e rejeitado por parte das pessoas.

Dando continuidade à trajetória pessoal, reflito sobre minhas memórias e experiências como estudante nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, como algo recorrente nas áreas campesinas do nosso país, os estudantes que concluem os Anos Iniciais em escolas do campo, como foi o meu caso, vão estudar o segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas situadas no espaço urbano. Nesse contexto, iniciei meus estudos do Anos Finais em uma escola localizada na área urbana do município de Panelas-PE. Neste novo espaçoescolar, tive meu primeiro contato com estudantes quilombolas que vinham da Comunidade Quilombola Sambaquim, localizada no mesmo município.

Foi por meio desse contato que comecei a ter conhecimento da existência da Comunidade Quilombola no município, apesar de não conhecer bem o significado e a representatividade dos povos quilombolas para a formação histórica do Brasil. Assim, tendo contato com aqueles/as sujeitos/as, percebi o quanto eles/as sofriam e sofrem os diversos tipos de preconceitos, e muitos comentários dirigidos a eles/as eram sobre os cabelos, os lábios e principalmente a cor da pele. Com isso, percebi que aqueles/as estudantes quilombolas, diariamente, travavam uma verdadeira batalha contra as marcas do racismo presentes nos mais diversos espaços da sociedade.

Hoje, compreendo que as marcas da Herança Colonial estiveram no meu percurso escolar, ao silenciar, por exemplo, conhecimentos das culturas e histórias dos povos outros, que não pertencem ao lócus de poder, como é o caso dos quilombolas, pois mesmo tendo quilombos próximos à escola, estes ainda continuam sendo silenciados no currículo escola. Desse modo, comecei a questionar o silenciamento sobre as maneiras de racismo que aqueles/as estudantes quilombolas sofriam nas escolas do município, onde percebi que essa era uma realidade diária na vida desses sujeitos, que foram povos essenciais para própria história e cultura dos municípios.

Por fim, já adulta, após a conclusão da minha formação acadêmica no Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco, iniciei minha trajetória profissional no ano de 2019, lecionando em uma turma multisseriada do 3º e 4º anos do ensino fundamental dos anos inicias, numa escola localizada em um território campesino do município de Panelas-PE. Essa comunidade, onde a escola está localizada, é conhecida por ser bastante carente, e com uma população majoritariamente negra.

Nessa turma, em que a maioria dos alunos/as eram negros/as, presenciei frequentes tensões raciais, onde esses/as sujeitos/as rejeitavam sua cor e não se aceitavam. Dentre os momentos mais marcantes ditos pelas estudantes negras, eram que elas não gostavam dos cabelos crespos, dos lábios e principalmente a cor. Vendo essas situações, comecei a trabalhar em minha prática docente com atividades em que eram expostas questões étnico-raciais, sobre a história e a cultura africana. Além dessas atividades, trabalhei com as meninas o protagonismo de mulheres negras no mercado de trabalho, na televisão, no cinema e na música.

Percebi que em nossa trajetória profissional nos deparamos com questões de caráter racial. No ingresso da profissão docente, estamos diante de um amplo contingente de situações, envolvendo preconceitos e conflitos de natureza racial entre os/as alunos/as na sala de aula. No contexto da escola, muitos professores/as mantêm práticas de silenciamento e de naturalização de conflitos discriminatórios, o que não só reforça, como também propaga ainda mais as situações racistas no espaço escolar.

Na formação acadêmica no Curso de Pedagogia no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, no período de 2014 a 2018, vivenciei dois momentos que contribuíram para a construção do objeto de pesquisa. Foram eles: 1) ingresso no Grupo de Estudos Pós-coloniais Latino-Americanos, Teoria da Complexidade em Educação; 2) desenvolvimento de 2 (duas) pesquisas científicas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e 1 (uma) Monografia. Estes momentos foram de suma importância para a minha formação e para me tornar uma pesquisadora irei pontuar a seguir características de cada uma. Vale destacar que os mesmos aconteceram de maneira articulada.

Antes de iniciar as discussões sobre esses momentos, destaco que minha inserção na universidade pública se deu através da Política de Interiorização das Universidades Públicas no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pois me oportunizou fazer parte desse universo acadêmico e posteriormente realizar essa pesquisa. Assim também a várias pessoas que antes não tinham condições de ter acesso ao ensino superior, então foi por meio desta política de interiorização puderam ingressar em uma universidade, e conquistarem sonhos. Dessa forma, rompendo-se com o padrão eurocêntrico (QUIJANO, 2005), vistos que as epistemes estão voltadas para um padrão mundial de poder, desconsiderando outros, territórios e modos de produzir conhecimentos.

Nesse percurso, reflito sobre o primeiro momento, permitiu um contato de maneira inicial por meio de duas disciplinas obrigatórias no curso de Pedagogia no 3º e 4° período intituladas: Movimentos Sociais e Educação Currículos e Programas acerca de discussões sobre

temas tão relevantes para nossa formação e que muitas vezes são silenciadas na sociedade, dentre elas estão as questões de raça, racismo e processos de subalternização de povos quilombolas e indígenas.

Logo após cursar essas disciplinas, ingressei no grupo de Estudos Pós-coloniais Latino-americanos e Teoria da Complexidade em Educação,[3] comecei a ter acesso às discussões desenvolvidas pelas teorias dos Estudos Pós- coloniais e sobre a Educação das Relações Étnico-raciais. Através da realização desses estudos, percebi que os povos negros, em especial osquilombolas, historicamente sofreram/sofrem com processos de subalternização e de silenciamento de ordem territorial, cultural e epistemológica. Ademais, identifiquei resistências frente a estas subalternizações e ocultamentos através de estudos sobre a educação quilombola.

Assim, por meio dessas discussões percebi que as Comunidades Quilombolas tiveram seus processos de resistências silenciados, e isso me fez repensar sobre a situação histórica da Comunidade Quilombola situada no município de Panelas-PE e Cupira-PE, em que há um silenciamento sobre a história e a cultura dessas comunidades, principalmente nas escolas. Dessa forma, iniciei pesquisas sobre as histórias dessas comunidades e seus processos de luta, ressignificação e enfretamento do racismo.

Em relação ao segundo momento, que ocorreu simultaneamente à participação no grupo de estudos, participei como estudante pesquisadora em 2 (duas)[4] pesquisas de iniciação científica e 1 (uma) monografia intituladas: 1) Contribuições das Pesquisas da FUNDAJ sobre a Relação Étnico-Racial na Educação nos Últimos 10 anos, desenvolvida no período de 2016 a 2017; 2) Bases Epistêmicas e Contribuições Pedagógicas das Pesquisas Sobre a Relações Étnico-Raciais Desenvolvidas pela da FUNDAJ desenvolvidas no período de 2017 a 2018 e 3) Relações Étnico-Raciais na Educação: contribuições das pesquisas desenvolvidas pela FUNDAJ nos últimos 12 anos para a educação.

A primeira pesquisa, intitulada “Contribuições das Pesquisas da FUNDAJ sobre a Relação Étnico-Racial na educação nos últimos 10 anos”, objetivou compreender a contribuição das pesquisas da FUNDAJ sobre a Relação Étnico-Racial na Educação. Os resultados apontaram um quantitativo total de 6 pesquisas que discutem o tema proposto

[3] - Este Grupo é coordenado pelo Professor Doutor Janssen Felipe da Silva e constituído por estudantes do curso de graduação em Pedagogia, de mestrado e de doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco do Centro Acadêmico do Agreste e do Centro de Educação. Tem desenvolvido pesquisas sobre Educação do Campo, Currículo, Avaliação Educacional, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos.

[4] - Estas pesquisas fazem parte de uma discussão maior que envolve uma análise sobre as produções da FUNDAJ. Assim, tem a parceira da FUNDAJ e foi financiada pela prospec- UFPE.

(Educação das Relações Étnico-Raciais). A partir da categorização dos sujeitos, os objetos e os campos empíricos das pesquisas analisadas evidenciaram que estes são aqueles/as que historicamente foram silenciados e racializados. Dessa forma, as pesquisas em questão trazem elementos dos povos negros que se aproximam da Decolonialidade[5] e da Diferença Colonial[6].

A segunda pesquisa, "Bases Epistêmicas e Contribuições Pedagógicas das Pesquisas sobre as Relações Étnico-Raciais na Educação Desenvolvidas pela FUNDAJ", teve por objetivo compreender as bases epistêmicas e as contribuições pedagógicas das pesquisas da FUNDAJ sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os resultados apontaram que as pesquisas da FUNDAJ mostraram um certo avanço sobre como as instituições de pesquisas tratam as questões raciais. Notaram-se a preocupação com os estudos relacionados à perspectiva de pesquisa pós-colonial, ao expressar um conhecimento constituído da pluralidade epistemológica e identitária para melhor se dialogar com as diferenças étnicas.

A terceira pesquisa versa sobre as Relações Raciais na Educação: Contribuições das Pesquisas Desenvolvidas pela FUNDAJ nos Últimos 12 Anos para a Educação e teve como objetivo compreender as contribuições pedagógicas das pesquisas da FUNDAJ sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os resultados apontaram que as contribuições pedagógicas das pesquisas em questão evidenciaram um debate sobre a educação cultural quando mostram os elementos culturais dos povos negros a respeito dos grupos de maracatus-nação da cidade de Recife, e uma abordagem sobre uma Educação Ambiental ao discutirem as religiões afro-brasileiras e sua ligação com a natureza.

Por fim, as pesquisas em questão trazem elementos dos povos negros que se aproximam da Decolonialidade e da Diferença Colonial, ou seja, mesmo com a tentativa da Colonialidade de reafirmar a não validade das identidades dos povos quilombolas que não se enquadram com o padrão eurocêntrico, branco, masculino e cristão. Evidenciamos assim, nas pesquisas, que há um reconhecimento desses povos, que são expostos como sujeitos, que buscam o direito à diferença e se organizam para se libertar das marcas deixadas pelo Colonialismo.

Para além dos dados analisados, destaco que as pesquisas da FUNDAJ expuseram em sua grande maioria estudos sobre o racismo em sala de aula. Estas pesquisas tinham como campo empírico as escolas de periferia (territórios da Diferença Colonial) e focaram em

---

[5] - A decolonialidade - O conceito de decolonialidade assume, assim, um caráter que ultrapassa a descolonização, pressupõe a viabilidade de lutas contra a colonialidade a partir das pessoas e de suas práticas sociais, políticas e epistêmicas como vemos nas reivindicações por igualdade racial e pela promoção de uma educação das relações étnico-raciais.

[6] - A diferença colonial é uma manifestação de resistência à dominação colonial, apropria-se da lógica europeia para dialogar com as culturas dominantes a fim de restituir os conhecimentos dos povos subalternizados.

compreender a situação de crianças, jovens e professores diante do racismo escolar. Tais pesquisas colocaram em questão a falsa ideia da Democracia Racial[7] tão propagada no Brasil. Estes estudos deixaram claro o processo de racialização que o povo brasileiro passou e a Herança Colonial[8] que ainda está bem presente. Em confronto com a ideia de Democracia Racial, fica evidenciado nas pesquisas o racismo enquanto elemento constitutivo da sociedade brasileira e sua presença no âmbito escolar.

A partir de elementos provenientes do âmbito pessoal, profissional e acadêmico, desponta a consciência sobre o interesse pelas discussões sobre o racismo interligadas às minhas experiências com as comunidades quilombolas das cidades em questão (Panelas e Cupira). Para além das experiências acima mencionadas, não podemos deixar de ressaltar que as comunidades quilombolas no Brasil necessitam ser melhor conhecidas e visibilizadas, onde destaca-se suas lutas por territórios.

Esses três momentos, vivenciados na formação, fizeram-me compreender o território quilombola como um lugar que historicamente foi/é subalternizado, bem como também passei a reconhecer as distintas formas de subalternização às quais esses povos são expostos dentre eles no racismo, bem como a discriminação que sofrem em relação ao território que habitam, à sua raça, ao seu gênero, à sua classe econômica, dentre outras.

Sobre o racismo, compreendi que, no Brasil, a discriminação racial ainda se faz presente em diversos espaços sociais, entre os quais destacamos a escola. Esta, em muitos casos, é palco de disseminação de práticas discriminatórias. Diante desse quadro, essa problemática exige um maior aprofundamento, tanto sobre temática das questões raciais de forma crítica quanto da complexidade que envolve a prática docente em escolas localizadas em territórios quilombolas.

Dessa forma, podemos compreender a necessidade de serem desenvolvidas, cada vez mais, pesquisas sobre as discussões sobre o enfretamento do racismo em diversos contextos sociais, pela importância dessa discriminação racial está presente nos espaços escolares, nas Universidades e na sociedade de forma geral. Como também, da necessidade de uma prática docente que rompa com os processos coloniais, com o silenciamento que ainda está arraigado socialmente, ou seja, uma prática docente fundamentada no combate ao racismo, através de uma educação antirracista.

---

[7] - Termo que denota a ideia que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial vista em outros países, mas especificamente, como nos Estados Unidos.

[8] - Herança colonial - ultrapassa o período do colonialismo e chega aos nossos dias como "história universal", além de contar apenas uma versão da história, silenciando tantas outras, busca negar as diferenças, cristalizar identidades e manter a hegemonia de um único padrão estabelecido como "normal": o branco, o masculino, o heterossexual, o cristão, o urbano.

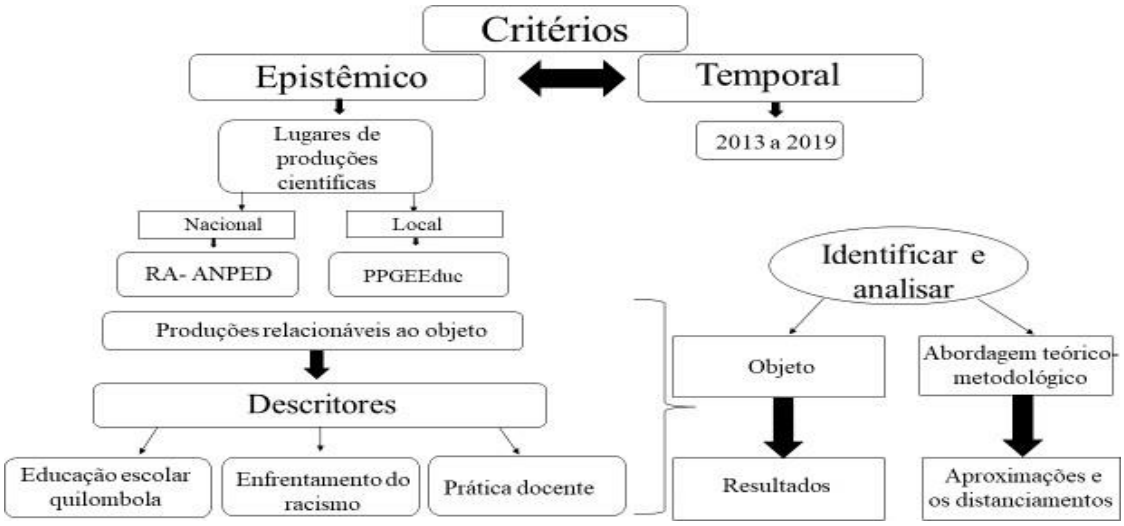
Nessa direção, buscamos aprofundar os estudos que tratam desta temática, com foco na prática docente para enfretamento do racismo em escolas quilombolas. Para tanto, realizamos a seguir um mapeamento da produção científica com o propósito de conhecer as discussões acerca da temática e do objeto da pesquisa. Elegemos, como corpus, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e o Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste-CAA.

1.2 Produções Científicas em Educação

O levantamento sobre as produções científicas em educação que tratassem e/ou se aproximassem do nosso objeto de pesquisa, "os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as das escolas quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do riachão, nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE", teve o intuito de nos inteirar sobre os estudos desenvolvidos na área da educação.

Para isso, fizemos um recorte epistêmico e escolhemos 2(dois) locais de produção e de divulgação de pesquisas: as Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste-CAA PPGEeduc. A escolha destes locais de investigação derivou da necessidade de visualizarmos um panorama que contemplasse tanto o âmbito Nacional quanto Local e Regional. Na figura 1 a seguir temos um resumo do percurso que será seguido.

Figura 1 – Organização do levantamento das produções científicas em educação



Fonte: A Autora (2022)

A delimitação do recorte temporal para realização deste levantamento compreende ao período de 2013 a 2019, esse intervalo de tempo se justifica porque o ano de 2013 corresponde ao início do depósito das pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste e 2019 é o último ano de publicações da ANPEd. Iniciamos o levantamento considerando a ordem do Nacional para o Local e Regional, ou seja, da RA ANPEd, para o PPGEeduc-UFPE/CAA.

Destacamos que, para a efetivação do levantamento das produções científicas, fizemos uso da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), através da Análise Temática que ocorre por meio de três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento e inferências. A primeira fase correspondeu ao levantamento de todos os trabalhos que estavam dentro do marco temporal e dos locais de investigação, eleitos anteriormente.

Após a coleta dos trabalhos, utilizamos as regras: da *exaustividade* na qual reunimos todos os trabalhos que versavam e/ou se aproximavam do objeto de pesquisa, buscando, com esse procedimento, esgotar a totalidade dos trabalhos nos locais de investigação eleitos; da *representatividade* ao eleger os trabalhos representativos dentro do universo selecionado que correspondiam aos objetivos pretendidos; da *homogeneidade* em que os trabalhos selecionados possuíam a mesma natureza e da pertinência quando os trabalhos recenseados foram adequados para dar resposta aos objetivos da pesquisa.

Na segunda fase ocorreu a exploração do Corpus Documental, que elaboramos através do uso das regras supracitadas para que fosse possível codificar os dados brutos e construir os núcleos de sentido passíveis de serem analisados. Na terceira fase, tratamento e inferências, realizamos interpretações e inferências sobre os dados. Para a realização do levantamento das produções científicas nos referidos locais.

1.2.1 Levantamento de pesquisas relacionáveis ao objeto nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

No levantamento realizado junto à ANPEd, investigamos em 2 (dois)[9] grupos de trabalhos GT04 – Didática e o GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. A opção pelo GT04 levou em consideração que a prática docente exercida pelo professor reflete em sua didática, no

[9] - Elegemos outros grupos de trabalhos, porém não encontramos pesquisas que se relacionassem com o tema. Assim, utilizamos apenas esses dois grupos de trabalhos por eles discutirem os principais eixos da nossa pesquisa (racismo e prática docente).

que se refere à escolha do GT-21 decorreu por sua discussão sobre questões de raça e etnia. O período acima delimitado abrange da 36ª a 39ª Reunião Anual da ANPEd.

Iniciamos o levantamento considerando os títulos dos trabalhos e as palavras-chave e a leituras dos resumos presentes nos referidos GT que tratassem do objeto da pesquisa: *os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as das escolas quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do Riachão nos municípios de Panelas-PE e Cupira-PE.* Do total de 166 (cento e sessenta e seis) trabalhos mapeados, não identificamos nenhum que fizesse alusão ao mencionado objeto.

Sendo assim, reorientamos os critérios de busca e passamos a considerar os seguintes descritores: Educação Escolar Quilombola, Prática Docente e Enfrentamento do Racismo. Estes descritores correspondem ao tema da pesquisa que versa sobre as práticas de enfrentamento do racismo de professores que atuam em escolas quilombolas.

A partir desta reorientação reiniciamos as buscas e identificamos referente aos descritores mencionados acima a presença de 07 (sete) trabalhos, este número corresponde a (8,6%) (quatro inteiros e trinta centésimos) do total de 166 (cento e sessenta e seis) trabalhos; quantitativamente é um número pequeno considerando o universo de trabalhos identificados nas RA da ANPEd no período demarcado.

Após feita uma análise minuciosa desses trabalhos, fizemos as possíveis relações que cada pesquisa tem com os descritores. Assim, identificamos que cada pesquisa discute questões com apenas dois descritores, e não encontramos trabalhos que tratem em suas temáticas os três descritores. Os trabalhos estão distribuídos nos seguintes GT 21 no Quadro 1.

Quadro 1-Comunicações Orais da ANPED (2013 a 2019: 36ª, 37ª, 38ª e 39ª Reunião Nacional) GT 21

COMUNICAÇÕES ORAIS DA ANPED (2013 A 2019: 36ª, 37ª, 38ª E 39ª REUNIÃO NACIONAL)					
Grupos de Trabalhos – GT	**Total de trabalho no GT-21**	**Total de trabalhos**	**Descritores**		
			Educação Escolar Quilombola	**Enfretamento do Racismo**	**Prática Docente**
21- Educação e Relações Étnico-raciais	100	07(12%)	03(52,14%)	02(21,14%)	02(21,14%)
Total geral	100	07(12%	03(52,14%)	02(21,14%)	02(21,14%)

Fonte: Quadro construído a partir do levantamento realizado no site da ANPEd, disponível em: http://www.anped.org.br

No quadro, destacamos alguns trabalhos do Repositório da ANPED no GT-21 que corresponde à Educação das Relações Étnico-Raciais, e mais aqueles cujo lócus de pesquisa são os referentes aos descritores Educação Escolar Quilombolas, Prática Docente e Enfretamento do Racismo, tendo, assim, o intuito de apontar esses estudos desenvolvidos no entorno da educação dentro de Comunidades Quilombolas, expondo seus processos de reconhecimento e identificação. E, por fim, pontuar possíveis aproximações com o tema da pesquisa em questão.

Em continuidade, construímos um quadro e colocamos as pesquisas que iremos trabalhar e suas relações com os descritores. Para isso, temos os trabalhos em cujas temáticas foram discutidas questões sobre a Educação Escolar Quilombolas com discussões étnico-raciais, estas são: 1- *Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar; 2- Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola, 3- Educação das relações étnico-raciais: o currículo na escola do/no território quilombola.*

Encontramos estudos que discutiram a Prática Docente de professores que atuam em escolas quilombolas, tais quais: *1- Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de profissionais-docentes quilombolas, 2- O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?.* Por fim, visualizamos pesquisas que em seus objetos analisaram a Prática Docente de professores para o enfretamento do racismo em escolas situadas em territórios urbanos, como estas: *1- Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural, 2- Cenas do preconceito racial: aproximações do cotidiano com a educação*.

Quadro 2- Pesquisas Encontradas nas Comunicações Orais da Anped (2013 a 2019: 36ª, 37ª, 38ª e 39ª REUNIÃO NACIONAL)

PESQUISAS ENCONTRADAS NAS COMUNICAÇÕES ORAIS DA ANPED (2013 A 2019: 36ª, 37ª, 38ª E 39ª REUNIÃO NACIONAL)					
1-Pesquisas relacionadas aos descritores (Educação escolar Quilombola e Enfretamento do racismo)					
GT	**TÍTULO**	**AUTOR**	**INSTITUIÇÃO**	**AGÊNCIA FINANCIADORA**	**DESCRITORES**
21	Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o Currículo Escolar	Jeanes Martins Larchert	UESC/UFSCar	Não-Informado	Educação Escolar Quilombola e Enfretamento do racismo
21	Contribuições dos processos educativos presentes em Uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação Escolar quilombola	José Eustáquio de Brito – Agda Marina Ferreira Moreira –	UEMG	Fapemig	Educação Escolar Quilombola e Enfretamento do racismo
21	Educação das relações étnico-raciais: o currículo na escola do/no Território quilombola	Michele de Oliveira Sampaio e Marileide Gonçalves França	UFES- Universidade Federal do Espírito- - Instituto Federal do Espírito Santo	Não-Informado	Educação Escolar Quilombola e enfretamento do racismo
2-Pesquisas relacionadas aos descritores (Educação Escolar Quilombola e Prática Docente)					
GT	**TÍTULO**	**AUTOR**	**INSTITUIÇÃO**	**AGENCIA FINANCIADORA**	**DESCRITORES**
21	Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de profissionais-docentes quilombolas	Carlos Alberto Caetano - e Filomena	UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso	Não-Informado	Educação Escolar Quilombola e Prática Docente
21	O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?	Suely Dulce de Castilho	UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso	FAPEMAT (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso)	Educação Escolar Quilombola e Prática Docente
3-Pesquisas relacionadas aos descritores (Enfretamento do racismo e Prática docente)					
GT	**TÍTULO**	**AUTOR**	**INSTITUIÇÃO**	**AGENCIA FINANCIADORA**	**DESCRITORES**

21	Cenas do preconceito racial: aproximações do cotidiano com a educação	Mônica Romitelli de Queiroz e Mônica Andréa Oliveira Almeida	PUC-Rio/IFRJ e PUC-Rio/CAp-UERJ	CAPES	(Enfretamento do racismo e Prática docente)
21	Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural	Ana Michele dos Santos Canen	UFRJ	Não-Informado	(Enfretamento do racismo e Prática docente)

No quadro 2, temos mais informações sobre as referidas pesquisas, como podemos visualizar.

Fonte: Quadro construído a partir do levantamento realizado no site da ANPEd, disponível em: http://www.anped.org.br

Iniciando nossas discussões sobre os trabalhos encontrados no referente GT-21 que corresponde ao descritor: Educação Escolar Quilombola, que fazem relação com o descritor enfretamento do racismo. Assim, identificamos na RA 36ª, o seguinte trabalho *"Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar"* da autora Jeanes Martins Larchert, esse estudo é resultado de uma pesquisa sobre as práticas de resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo, no município de Itacaré, na Bahia. A resistência é entendida como movimento dialético que sedimenta na ancestralidade, na memória e na identidade o espaço dinamizador da cultura de matriz africana.

Larchert (2013) reflete sobre a história do povo negro no Brasil e das comunidades negras rurais que estão imbricadas pelos mesmos conteúdos desde o seu passado à existência presente, no que diz respeito às origens, lutas, fugas, insurgências, religiosidade e outras formas de resistências. No combate à dominação do opressor, as lutas duraram todo o período histórico escravista e continuam até os dias de hoje, apresentando novas configurações e novas estratégias de resistências adaptadas à sociedade capitalista contemporânea.

Esse estudo, aponta como resultado que Comunidades Quilombolas brasileiras reconstituem no processo dialético de ser no mundo os conhecimentos da tradição africana e são modelos de resistência para o enfretamento do racismo. Trazendo, assim, o conceito de tradição que é recriação em seu duplo sentido: criar de novo e festejar celebrando o assumir desde o nada a história já constituída" (DUSSEL, 1977, p.187). Preservada na resistência cotidiana, a tradição legitima os processos educativos do povo negro do Fojo para além do silenciamento encontrado no currículo escolar.

O mencionado trabalho contribuiu com a nossa pesquisa quando em sua abordagem teórica traz as marcas do processo de colonização na história da população negra no Brasil, trazendo autores que são referências para o nosso estudo com Enrique Dussel, mas se distancia no sentido de não focar nas práticas de enfretamento do racismo desenvolvidas por professores.

Brito e Moreira (2017), na RA 38º, apresentam a seguinte pesquisa, com o tema "*Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola"*. O referente estudo tem como objetivo apresentar alguns aspectos identificados como parte do processo educativo da comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga, evidenciando dimensões como tradição, identidade, oralidade, memória e territorialidade para pensar no enfretamento do racismo como referências a orientar propostas de implementação da modalidade da Educação Escolar Quilombola.

Os autores refletem que, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), aponta para o reconhecimento da cultura quilombola e para suas formas distintas de socialização, incluindo suas maneiras de educar. Conscientes de si, do que reivindicam e da identidade que representam, a interação com essas comunidades nos aponta para novas perspectivas teóricas no campo da educação, sobretudo se considerarmos o recorte da Educação Quilombola.

Os dados da pesquisa apontam que se faz necessário o reconhecimento e a valorização destes sujeitos, a fim de que, conjuntamente, a proposta educacional que os tenha por público-alvo, possa com eles interagir de forma horizontal, de modo a ser capaz de ouvir as vozes dessas comunidades. O autor expõe ainda que a transmissão de saberes e práticas relacionadas à cultura de cada grupo social é uma forma de perpetuá-lo no futuro, através de sua experiência acumulada numa memória que se mantenha organizada no tempo histórico. À luz de Raul Iturra (1994):

> O processo educativo é, em síntese, a transmissão de saberes e fazeres de determinados grupos, adquiridos em sua experiência histórica, às gerações mais jovens, tendo a transmissão oral um importante papel neste processo, a fim de inserir os mais novos nas taxonomias culturais (ITURRA, 1994, p. 2).

Nesse sentido, torna-se necessário o reconhecimento das formas de se educar já reproduzidas pelos sujeitos quilombolas a fim de produzir formulações pedagógicas que respeitem e que estejam adequadas aos seus modos de vida e de reprodução sociocultural, o que ainda é um desafio ao se pensar a educação escolar quilombola. Assim, traz em sua estrutura as

diferentes formas de racismo e como, por meio da educação pensada para as comunidades, podem ser combatidas essas discriminações.

O trabalho de Brito e Moreira (2017), lança luz ao nosso objeto de estudo devido ao fato de em sua estrutura se trabalhar de maneira sucinta as principais características da educação escolar quilombola, demostrando uma modalidade de ensino que tem muito a contribui na formação social e política da comunidade em questão. No que se refere à sua metodologia, assemelha-se à nossa e distancia-se no que se refere a abordagem teórica, não se utilizando das nossas bases teóricas para enfatizar o racismo.

Dando continuidade às discussões, temos a pesquisa referente 39ª RA, o estudo desenvolvido por Michele de Oliveira Sampaio, intitulado "*Educação das relações étnico-raciais: o currículo na escola do/no território quilombola*", cujo objetivo centrou-se em analisar as práticas da educação escolar quilombola a partir do currículo em interface com a realidade sociocultural.

Sampaio (2019) utilizou as seguintes contribuições de Oliveira (2011) para pensar o conceito de quilombo; Hall (2011) para refletir sobre identidade; Silva (2004), Sacristán (1995) e Gomes (2012) para discutir currículo; e Miranda (2012; 2015) para conceituar a educação escolar quilombola. Para análise dos dados, elegeu-se a análise de conteúdo. Os resultados obtidos pela referente pesquisa apontam que os documentos que direcionavam o trabalho educativo da escola tomavam como base as diretrizes curriculares nacionais da educação do campo, desconsiderando o território quilombola.

O mencionado trabalho contribui com a pesquisa quando relaciona a Educação Escolar Quilombola e a educação das relações étnico-raciais dentro de um contexto histórico, político e social, ao analisar a legislação que fomentam as referentes modalidades de ensino. Distancia-se quanto à Abordagem Teórica utilizada, já que foca apenas no currículo, desconsiderando o enfretamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores e a utilização da análise de conteúdo como análises dos dados.

A respeito das pesquisas que trabalham em suas questões os descritores (Educação Escolar Quilombola e Prática Docente), temos a pesquisa localizada na 39ª reunião, encontramos o trabalho de autoria dos/as autores/as Carlos Alberto Caetano e Filomena Monteiro, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Campus de Cuiabá), intitulado "Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de profissionais-docentes quilombolas". O trabalho teve por objetivo refletir a partir das narrativas dos profissionais-docentes-

quilombolas sobre as políticas educacionais da diversidade com foco na educação escolar quilombola.

Metodologicamente utilizam a pesquisa narrativa, partem das experiências narradas e historiadas, fundamentando em Clandinin e Connelly (2015), que concebe a pesquisa narrativa como método e fenômeno. Para maior compreensão da experiência educacional quilombola, apoiaram-se na filosofia da empiricidade-humanística baseada em Dewey (1974), que aponta as contínuas experiências como práxis-educativa ao longo da vida.

Os resultados apontaram o papel emancipador e protagonista dos docentes quilombolas. Desse modo, as narrativas desses docentes ressignificam seus entendimentos e propõem novas histórias, desvendam saberes-desconhecidos, alojam-se num tempo implícito e são reativadas em uma temporalidade explicita trans-histórica relacional. O processo tem revelado as complexidades inter-vivenciais do compromisso docente-quilombola e dimensões neo-epistêmicas apontadas nas tramas vivenciais dos professores quilombola.

O trabalho de Caetano e Monteiro (2019) guarda proximidade com a pesquisa quando analisa as práticas docentes dos professores quilombolas, discutindo as políticas educacionais, tendo como foco a Educação Escolar Quilombola. Já sua abordagem teórica faz um diálogo com Zeichner (1993), que abre campos dialógicos capazes de confortar as experiências epistemo-políticas produzidas a partir das histórias narradas pelos docentes quilombolas, porém não trata com profundidade questões de racismo.

O último trabalho encontrado na 39ª reunião, centra-se no estudo realizado por Suely Dulce de Castilho, intitulado: *O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?* E tem por objetivo identificar os saberes, fazeres e dizeres de docentes de 5 (cinco) professores que atuam em escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso. O texto pontua os resultados referentes aos perfis dos docentes e evidencia as perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola, bem como as principais reivindicações em curso. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e os principais instrumentos de coleta dos dados foram a observação e o questionário.

Participaram dessa pesquisa 98 docentes e os resultados apontam que estão em curso significativos avanços no que diz respeito às estruturas físicas das escolas e no nível de formação dos docentes. Entretanto, há outras tantas reivindicações, tais como recursos didático-pedagógicos, recursos financeiros e formação específica para que sejam capazes de implementar a Educação Escolar Quilombola em suas especificidades.

O trabalho de Castilho (2019) contribui com nosso objeto de investigação quando trabalha as contribuições e dificuldades na implementação da Educação Escolar Quilombola, e aproxima-se no que se refere à metodologia especificamente nos instrumentos de coletas de dados (observação e o questionário). Distancia-se quanto à Abordagem Teórica utilizada, principalmente por não tratar questões sobre racismo em sala de aula.

Para finalizamos o levantamento nessa plataforma (ANPED), apresentamos as pesquisas que trabalharam questões raciais em escolas situadas em ambiente urbano. Assim, a primeira pesquisa é intitulada *Cenas do preconceito racial: aproximações do cotidiano com a educação* das autoras Mônica Romitelli de Queiroz e Mônica Andréa Oliveira Almeida. O mencionado trabalho tem como objetivo debater a temática do preconceito racial, que permeia os acontecimentos do cotidiano, e sua relação com o campo educacional. Para tanto, foi realizada uma busca por matérias jornalísticas, por um período de trinta dias, na versão digital de um jornal de grande circulação, a partir da publicação da notícia "Entre médico branco e negro, escolheria o branco", visando ao acompanhamento de seus desdobramentos.

Queiroz e Almeida (2013), adicionalmente, identificaram outras matérias que abordavam as questões raciais, com destaque para as relacionadas aos tópicos de interesse da educação. Além da pesquisa nessa mídia, o trabalho compreendeu o levantamento bibliográfico em periódicos acadêmicos da área e a análise dos resultados, para correlacionar os fatos e opiniões expressos na mídia estudada a conceitos do campo educacional.

Os resultados desses estudos apontam algumas possibilidades de enfrentamento do preconceito racial por meio de intervenções mediativas críticas e interculturais, subsidiadas por princípios filosóficos da educação, na direção do reconhecimento e da valorização das diferenças. E a postam na perspectiva da educação intercultural, subsidiada por princípios filosóficos da educação, como uma proposta de transformação das práticas educativas, sendo que sua materialização pode significar um grande avanço na direção da democracia e do respeito aos direitos humanos (ANDRADE, 2011; CANDAU, 2012; PICCOLO, 2011).

O trabalho de Queiroz e Almeida (2013) contribui com nosso objeto de investigação quando trata a importância de se trabalhar o racismo dentro de um contexto histórico, político e social, ao analisar a escola como esse espaço propício a discutir essas questões. Além de estudos sobre questões multiculturais na escola. Distancia-se quanto à Abordagem Teórica utilizada e o campo empírico de estudo, pois foca em escolas situadas em ambientes urbanos e não quilombolas.

O trabalho das autoras Michele dos Santos e Ana Canen, intitulado *"Desafiando Preconceito Racial: a escola como organização multicultural"*, tem como objetivo analisar os relatos de casos de preconceito racial ocorridos em sala de aula ou no ambiente escolar, identificando até que ponto a escola tem se comportado como uma organização multicultural. Refletindo assim que, esta instituição, ao mesmo tempo, propõe caminhos multiculturais de modo a contribuir para alternativas transformadoras, motivadas pela análise da construção e reconstrução da identidade negra, considerada emblemática, nessa perspectiva.

O estudo de Santos e Canen (2012) constitui-se em estudo de caso de cunho etnográfico, realizado em uma escola particular localizada na Baixada Fluminense, que atende a alunos de classe média à alta, em que foram entrevistados oito professores, todos negros, ao todo dois homens e seis mulheres. Dados obtidos e analisados indicam importantes subsídios para a compreensão das contradições e perspectivas no espaço escolar para o desafio a preconceitos e construção de identidades étnico-raciais positivas, indicando a relevância da compreensão da escola como organização multicultural, de forma a superarmos visões reativas e partirmos para visões proativas na compreensão das identidades multiculturais.

O trabalho de Santos e Canen (2012) lança luz sobre nosso objeto de estudo ao apresentar uma discussão sobre o racismo no espaço escolar, apresentando uma perspectiva multicultural da educação, enfatizando os desafios que os professores negros enfrentam para efetivar uma prática antirracista. Distancia-se quanto à Abordagem Teórica utilizada, quanto ao campo empírico, ou seja, o estudo foi realizado em escolas localizadas no espaço urbano.

A partir do levantamento realizado junto à ANPEd, percebemos uma ausência de trabalhos que se aproximem do objeto de pesquisa desta investigação. Os trabalhos encontrados focam na prática docente dos professores quilombolas de uma maneira geral, tendo como campo empírico territórios quilombolas em especial as escolas. Porém, há uma relevância de serem discutidas questões de preconceitos raciais em escolas situadas em ambientes urbanos, desconsiderando, assim, os outros territórios, dentre eles quilombolas, campesinos. Além disso, evidenciamos que os trabalhos mapeados não discutiram com mais profundidade os estudos sobre racismo à luz dos estudos pós-coloniais.

As pesquisas nos ajudam a compreender que a prática docente que está inscrita no chão da escola não está dada, é um construído num cotidiano onde se situam ações que indicam permanências e anúncio de mudança. Este processo vem de um protagonismo dos sujeitos quilombolas em suas organizações locais e nacionais em diálogo com o campo educacional e

outros campos que, ao longo da última década, provocaram no Estado Brasileiro o reconhecimento da pertinência de políticas educacionais específicas para os quilombolas.

No tópico a seguir, iremos discorrer sobre o levantamento feito no âmbito local, ou seja, o mapeamento junto ao PPGEduC-UFPE, considerando o marco temporal e os descritores estabelecidos anteriormente. Salientamos que tivemos acesso às produções científicas do PPGEduC-UFPE através do site repositório de teses e dissertações da UFPE (http://www.repositorio.ufpe.br/).

1.2.2 Levantamento de pesquisas relacionáveis ao objeto no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste PPGEduC-UFPE/CAA

Nesta subseção, apresentamos o levantamento realizado das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC). O recorte temporal estabelecido foi de 2013 a 2019, que corresponde ao período de publicação das primeiras dissertações defendidas e as últimas publicações no período de tempo de execução do levantamento deste Programa.

Estas pesquisas contribuem na circulação de saberes na área da Educação que, em sua maioria, retratam temas da realidade do interior de Pernambuco. O descritor estabelecido neste levantamento corresponde às pesquisas que tratam sobre Educação Escolar Quilombola, Prática docente e Enfretamento do racismo publicados nas duas linhas de pesquisa deste Programa: I) Educação e Diversidade; e II) Docência, Ensino e Aprendizagem. Apresentamos no Quadro 2, a seguir, a quantidade de pesquisas no geral e que se aproximam do descritor estabelecido.

A partir destas informações, iniciamos as buscas e identificamos, referente ao descritor Educação Escolar Quilombola, a presença de 2 trabalhos no PPGEduC-UFPE/CAA. No que se refere ao descritor Enfretamento do Racismo, não encontramos nenhum trabalho, totalizando um quantitativo de 2 trabalhos de um total de 95 pesquisas. Este, quantitativamente, é um número pequeno considerando o universo de trabalhos identificados nos seguintes programas no período demarcado. Os trabalhos estão distribuídos nos seguintes anos no programa destacado no quadro 3.

Quadro 3- Dissertações do Repositório Digital da UFPE/CAA- PPGEduC

DISSERTAÇÕES DO REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFPE- CAA- PPGEDUC				
Ano de depósito das Dissertações	**Total de Dissertações**	**Descritores**		
		Educação Escolar Quilombola	**Enfretamento do Racismo**	**Prática Docente**
2013	6	00	00	00
2014	11	00	00	00
2015	14	00	00	00
2016	12	00	00	00
2017	24	01(4,16%	00	00
2018	20	01(5,0%)	00	00
2019	8	00	00	00
Total geral	95	02(2,10%)	00	00
Fonte: Quadro elaborado com base nos dados levantados através do site do RI UFPE/CAA, disponível em: < https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/301>				

Fonte: Quadro construído a partir do levantamento realizado através do site repositório de teses e dissertações da UFPE (http://www.repositorio.ufpe.br/).

Dando continuidade, construímos um quadro em que colocamos as pesquisas que iremos trabalhar e suas relações com os descritores da pesquisa. Para isso, temos as pesquisas cujo em suas temáticas foram trabalhadas questões sobre a Educação Escolar Quilombolas e a Prática Docente de professores que atuam nessas escolas. Por fim, visualizamos as pesquisas aseguir organizadas no quadro 4 abaixo:

Quadro 4- Pesquisas encontradas no Repositório Digital de Dissertações da UFPE/ CAA- PPGEduC

PESQUISAS ENCONTRADAS NO REPOSITÓRIO DIGITAL DE DISSERTAÇÕES DA UFPE/ CAA- PPGEduC					
1-Pesquisas sobre Educação Escolar Quilombola e Prática Docente- PPGEeduc					
ANO	**TÍTULO**	**AUTOR**	**INSTITUIÇÃO**	**AGENCIA FINANCIADORA**	**DESCRITORES**
2017	Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da escola municipal Virgília Garcia Bessa na comunidade quilombola do	Márcia de Godoi Queiroz	PPGEeduc-UFPE\CAA	Não –Informado	Educação Escolar Quilombola e Prática Docente

	Castainho em Pernambuco				
2018	PROFESSORAS QUILOMBOLAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO: desafios e tensões de uma identidade em construção	Halda Simões Silva	PPGEeduc-UFPE\CAA	Não-Informado	Educação Escolar Quilombola e Prática Docente

Fonte: Quadro construído a partir do levantamento realizado através do site repositório de teses e dissertações da UFPE (http://www.repositorio.ufpe.br/).

O primeiro trabalho encontrado, nomeado *Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da escola municipal Virgília Garcia Bessa na comunidade quilombola do Castainho em Pernambuco*, foi desenvolvido por Márcia de Godoi Queiroz e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco em 2017.

O referente estudo constitui-se no resultado de uma investigação que teve por objetivo estudar o modo como as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola. A fundamentação teórica foi norteada pelos estudos pós-coloniais, contando com a contribuição de pensadores como Anibal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado Torres, Fidel Tubino, dentre outras contribuições. Contou, ainda, com uma discussão sobre as construções identitárias à luz de Frantz Fanon, Stuart Hall e Kabengele Munanga.

No que se refere à concepção das identidades, Queiroz (2017) utilizou a memória como fonte de fomento e valorização do sentimento de pertença à história e cultura quilombola. Para tanto, contou com Paul Ricoeur, Joël Candau, dentre outros. No âmbito sobre as discussões das práticas educativas, apoiamo-nos nas compreensões principalmente de João Francisco de Sousa e Paulo Freire.

A autora diz que as considerações finais apontam para um processo educativo alheio às especificidades históricas e socioculturais de raízes africanas, afrodescendentes e quilombolas. No quesito identidade, percebemos o conflito na concepção identitária dos jovens e crianças quilombolas inseridos na instituição escolar da comunidade, desta forma estas se constituem num universo de segregação social e racial.

Sobre a memória, constatou a importância desta para a preservação e perpetuação das epistemes da população negra, bem como enquanto fomento identitário. No âmbito da prática educativa, constatou-se ainda a ausência de diretrizes curriculares específicas para Comunidades Quilombolas. Nestes termos, o processo educativo não contribui de forma efetiva

com a ruptura dos condicionantes históricos que subalternizam a população negra em território brasileiro.

O mencionado trabalho contribui com nossa pesquisa ao trazer a abordagem teórica dos estudos pós-coloniais, como também em sua metodologia no que se refere à coleta dos dados por meio da observação participante, conversas informais e da realização de entrevistas semiestruturadas. Distancia-se quanto ao percurso analítico, que foi orientado nos termos do Método do Caso Alargado, conforme definido por Boaventura de Sousa Santos, e ao não tratar questões de racismo na prática docentes dos professores.

A última pesquisa que encontramos centra-se no trabalho de Halda Simões Silva, intitulado *Professoras quilombolas no Agreste Pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção*. Esse estudo foi desenvolvido pelo Centro Acadêmico do Agreste no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea.

O referido estudo versa sobre os desafios e tensões presentes na formação identitária dos professores e professoras quilombolas. A autora se utilizou de uma etnografia do cotidiano escolar, realizada no quilombo do Serrote do Gado Brabo, município de São Bento do Una, tendo as professoras e moradores (as) da comunidade como interlocutores do estudo.

Silva (2018) concluiu que a emergência de questões socioeconômicas que adentram ao cotidiano escolar tem implicações diretas no trabalho docente. Nesse sentido, há ausência de formações específicas em que se mostra como um desafio substancial no que diz respeito a um projeto de educação diferenciada no campo de estudo. Identificou-se ainda que, em certa medida, as próprias dificuldades inerentes à trajetória de vida das professoras interferem na construção dessa identidade docente diferenciada.

A despeito das dificuldades observadas, a autora concluiu pela importância das professoras locais atuando na escola da comunidade, uma vez que a identidade étnica e as potencialidades do ser quilombola são fortalecidas junto aos estudantes e demais moradores do quilombo, o que também favorece a sensibilização quanto à educação diferenciada.

O trabalho de Silva (2018) contribui com nosso objeto ao fazer uma análise sobre a educação escolar quilombola, tendo como foco a construção das identidades das professoras que atuam nessas escolas, assim como nossa pesquisa que tem como principal sujeito de investigação os professores que lecionam em Comunidades Quilombolas. Distancia-se quanto à Abordagem Teórica utilizada, com foco apenas na formação identitária das professoras sem dar ênfase nas discussões sobre o enfretamento do racismo nas práticas docentes desses sujeitos.

Por fim, os trabalhos localizados no referido Programa de Pós-Graduação PPGEeduc versam sobre diversas temáticas. Entretanto, sobre a Educação Escolar Quilombola, encontramos duas pesquisas que foram mencionadas acima, e pontuamos que estas discussões são de suma importância para a implementação dessa modalidade de ensino para suas distintas comunidades. Dessa forma, esses estudos trazem conhecimentos sobre comunidades do agreste Pernambuco e como estes territórios vem se ressignificando ao refletirem sobre essa modalidade de educação e como podem interligar a escola e a comunidade.

O levantamento das produções científicas realizadas tanto no âmbito nacional quanto local contribuiu para a lapidação do objeto desta pesquisa e permitiu nos apropriarmos da discussão que está em desenvolvimento nestes locais de produção de conhecimento. Por meio desse mapeamento, refletimos sobre o seguinte pressuposto de pesquisa: que essas escolas quilombolas mesmo localizada nesses territórios epistêmicos, sofrem com as estratégias do Racismo Estrutural, pois estas instituições seguem os sistemas municipais e estaduais de ensino que materializam as Colonialidade do Poder, Saber, Ser, por isso está escolas têm maior possibilidade e compromisso de desenvolverem práticas docentes de enfrentamento do racismo. Desse modo, destacamos o seguinte problema de pesquisa: quais os desafios didático-pedagógicos para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as de escolas quilombolas situados nos municipais de Panelas-PE e Cupira-PE?

Assim, traçamos como objetivo geral: Compreender os desafios didático-pedagógico para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes quilombola dos/as professores/as da escola quilombola Sambaquim do Riachão situada no município de Cupira-PE, e os específicos: I) compreender as concepções de racismo dos/as professores/as investigadas/os; II) identificar as expressões de racismo que podem se fazer presentes em sala de aula; III) caracterizar as práticas docentes de enfrentamento do racismo dos/as professores/as em sala de aula; VI) identificar os desafios didáticos- pedagógicos para o enfrentamento do racismo nas práticas docente dos/as professores/as investigadas/os.

A presente pesquisa está organizada em 7 seções, além da introdução. Na introdução, apresentamos o objeto de pesquisa, a justificativa, o levantamento de produções científicas que tratam da temática por nós trabalhada e os objetivos dela. Na segunda seção, tratamos da Abordagem Teórica que orienta este trabalho, centrando nos Estudos Pós-Coloniais da vertente Latino-Americana e sua relação o Racismo e suas concepções na sociedade. Discutimos a matriz colonial do Racismo e as perspectivas de enfrentamento, buscando demonstrar as aproximações com a Educação Intercultural, e está dividida em 3 subseçoes: I)

Colonização/Colonialismo, Colonialidade Poder, Ser e Saber, Racialização e Racionalização; II) Raça e Racismo: apontamento para pensarmos sobre as Concepções de Racismo na Sociedade; III) Da Opção decolonial à Interculturalidade: reflexões sobre resistência, luta e direito por uma Educação Escolar Quilombola.

No que se refere à terceira seção, intitulada Educação Escolar Quilombola: Percurso Políticos Social e Educacional, buscamos situar as articulações promovidas através dos movimentos sociais no que diz respeito à luta pelo processo de educação diferenciada, notadamente através das ações do movimento negro. Estruturada em 6 subseções, a saber: I) Quilombo no Brasil: espaço/tempo de resistência; II) A Constituição de 1988 e ressignificação dos quilombos contemporâneos III) Comunidades Quilombolas no Agreste Pernambucano: Um olhar sobre os munícipios de Cupira-PE e Panelas-PE; IV) Cultura e Identidades quilombolas: refletindo sobre o ser quilombola Identidade e cultura quilombola hoje; V) Educação Quilombola e Educação Escolar nos quilombos tensões entre Política de Identidade e Identidade na Política.

Na quarta seção, traremos à tona a temática da prática docente fundamentada no pensamento freireano e Souza (2009), entrelaçados aos estudos de Gomes (1994, 2002, 2003, 2006, 2007, 2012), e Silva. Para isso, a seção está dividida em duas subseções, estas são: I) Prática Docente a Prática Pedagógica: elementos outros para um fazer/saber pedagógico; II) Uma Perspectiva de Prática Docente Problematizadora e Dialógica.

A quinta seção é composta pelos procedimentos teórico-metodológicos realizados no decorrer desta pesquisa. Nele apresentamos a abordagem teórico-metodológica; I) Caracterização do Campo da Pesquisa; II) Características das Comunidades; III) Caracterização das sujeitas Colaboradoras da Pesquisa; IV) Instrumentos e Procedimentos de coleta; V) Procedimentos para tratamento e coleta de dados.

No sexto capítulo evidenciamos a primeira parte das análises dos dados coletados, mediante as entrevistas com os/as professores/as colaboradores da pesquisa. Assim, nos embasamos teoricamente para realização das interpretações e inferências dos dados coletados, visando caracterizar: I) as concepções de racismo das professoras quilombolas; II) expressões de racismo que se podem fazer presentes em sala de aula.

No sétimo capitulo enceramos as análises dos dados coletados, mediante as entrevistas das professoras quilombolas. Para isso, organizamos as seguintes seções: I) Prática Docente Antirracista das professoras que atuam na comunidade quilombola Sambaquim do Riachão do munícipio de Panelas-PE; II) Prática Docente Antirracista das professoras que atuam na

comunidade quilombola Sambaquim do munícipio de Cupira-PE; III) Educação Escolar Quilombola: os desafios didáticos-pedagógicos nas práticas docentes dos/as professores/as quilombolas para o enfrentamento do racismo.

Por fim, tecemos nossas considerações finais em torno do caminho que percorremos e dos achados da pesquisa. Assim, destacamos as contribuições das professoras quilombolas em torno de uma educação antirracista e os seus desafios e limites. Para tanto, frisamos também algumas considerações sobre a educação escolar nos quilombos e suas dificuldades.

2 ABORDAGEM TEÓRICA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS PRÁTICAS DOCENTES DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO

Neste capítulo, apresentamos a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-coloniais (QUIJANO, 2000, 2005; MIGNOLO 2005; GROSFOGUEL 2007; WALSH 2008), em que buscar-se possibilitar uma discussão sobre os sujeitos que foram/são subalternizados no decorrer da história, a exemplo os povos quilombolas. Assim, dialogamos sobre a Educação Escolar Quilombola com um olhar sobre práticas docentes para o enfretamento do racismo em escolas localizadas em território quilombolas.

Os Estudos Pós-Coloniais compreendem a desconstrução e a ruptura com a ideia de uma história única, na medida em que contempla outras versões acerca do processo de colonização que vão além do protagonismo da narrativa do colonizador. Neste sentido, o processo histórico deve ser visto sob a ótica não apenas do colonizador, mas também, e principalmente do colonizado, que foi silenciado pela historiografia colonial. A questão que se põe é que a narrativa da história foi feita pelos conquistadores (QUIJANO, 2002).

As discussões presentes nesta abordagem teórico-metodológica contribuem para que possamos evidenciar e questionar as amarras coloniais que constituíram/constituem os povos negros em especial os quilombolas. Nesse sentido, os movimentos sociais (negros, indígenas, quilombolas e do campo) denunciam essa histórica negação e defendem uma escola, quilombola nos seus territórios.

Os Estudos Pós-Coloniais inscrevem-se no rol de teorias que decorrem do século XX e que caminham na direção inversa da lógica hegemônica de pensar o mundo, os sujeitos e suas relações. Essa abordagem coloca em questionamento os processos de silenciamento e subalternização entre os povos, o que nos possibilita analisar as feridas coloniais e as frentes de lutas e resistências protagonizadas pelos povos quilombolas por uma educação escolar específica e diferenciada (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012).

2.1 Colonização/Colonialismo, Colonialidade Poder, Ser e Saber, Racialização e Racionalização

Nesta seção, iremos dialogar mediante os conceitos de Colonização, Colonialismo, Colonialidade e os seus eixos: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Ser, Colonialidade do

Saber, Colonialidade da Mãe Natureza. Para tanto, abordamos também sobre o processo de criação da ideia de Raça e como a partir desta originou-se o racismo, onde iremos discutir sobre Racialização e Racionalização.

A Colonização estruturou o racismo e o capitalizou socialmente, de modo que as desigualdades sociais foram marcadas segundo os traços fenotípicos, marginalizando a população não-branca. O pensamento etnocêntrico europeu constituiu formas de preconceitos, delegando as alcunhas de incivilizados, diferentes, exóticos e inferiores aos povos não-europeus. Os marcadores do processo de exclusão se basearam nas características físicas e culturais, justificando a intervenção europeia violenta em favor do discurso de uma pretensa "missão civilizadora" ou, como Boaventura de Souza Santos (2008, p. 18) afirmou, "essa violência matricial teve um nome: Colonialismo".

Assim, o Colonialismo é entendido como um processo marcado por profunda violência, na medida em que os colonizadores em confronto com as diferentes culturas impõem a servidão e escravidão aos povos nativos da Abya Yala[10] e aos povos da diáspora africana. Nesse cenário se inseri os povos de Comunidades Quilombolas, que sofreram e sofrem as consequências desse período perverso.

Nesse sentido, dialogamos com os estudos de Joaze Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016) sobre os perigos criados pelo imaginário do Colonialismo e como este propiciou os interesses expansionistas da Europa e mais tarde da modernidade. Segundo apontam os pesquisadores, o Colonialismo, para se manter, precisa reproduzir um "outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) como atrasado em relação à Europa" (COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 17).

Eles nos explicam, ainda, que foi possível inventar o binarismo modernos-coloniais para dissimular, provocar esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento presentes nas dinâmicas de outros povos dentre estes os povos negros e quilombolas. Porém, os/as sujeitos/as colonizados são indivíduos que lutam e resistem contra a opressão a partir de criação de projetos anticoloniais; isto é, eles/as elaboram projetos nos quais os espaços entre as fronteiras do moderno e colonial permitem não apenas a reinvenção das diferenças, mas também a criação de lócus enunciativos nos quais os conhecimentos estão integrados às

[10] - Os Movimentos Indígenas, organizados no continente americano, usam a expressão "ABYA YALA" que é um dos nomes considerados pelos povos indígenas do continente da América. Essa é uma expressão da língua kuna (povo do Panamá, ponto de união entre o sul e o norte do continente) que significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

perspectivas, cosmovisões ou experiências dos próprios sujeitos (COSTA, 2016, p. 19). Esse lócus de enunciação tem sido uma das lutas dos povos quilombolas para garantir a autonomia sobre os seus projetos políticos, epistêmicos e sociais.

No que se refere, a esse processo de violência aplicada aos colonizados, temos a modernidade que foi apontada como responsável por levar a civilização aos povos primitivos da América, Ásia e África, enquanto modelo superior que emana da Europa, o centro do mundo moderno. Mesmo quando é necessário agir brutalmente para civilizar os outros povos, os atos violentos são justificáveis, porque a modernidade carregaria inevitavelmente esse papel de levar a razão e o desenvolvimento, mesmo àqueles/as que não a reconhecem (QUIJANO,1991; MIGNOLO; 2008).

Dessa forma, ao tratarmos da Modernidade europeia entendemos que ao se colocar como centro da história universal, faz com que todas as outras culturas sejam consideradas periféricas, dentre essas culturas estão às populações negras, em especial os povos quilombolas. Assim podemos compreender como se deu esse processo de detenção do poder pela Europa que é considerado como modelo de civilização, superior às demais nações. Esse processo foi consciente e sustentado fortemente, justificando assim a Colonização, e escravidão de diversos povos.

Um elemento crucial no processo de Colonização e Colonialismo é a imposição e naturalização do conceito de Raça (um marco do poder global). Este passa a ser usado nas relações entre as classes sociais a fim de legitimar as formas de dominação e de submissão entre as classes como uma ferramenta para operacionalizar o pensamento dos colonizadores frente aos povos estabelecidos como Raças inferiores.

Nesse sentido, a sociedade colonial-moderna-patriarcal-capitalista se constituiu através de dois pilares: a Racialização e a Racionalização. O primeiro processo intencionou, por meio de explicações biológicas, justificar a superioridade de uma classe ou grupo social sobre a outra, com isso, os povos que se distanciavam da classificação do homem europeu, branco, heterossexual, cristão seriam biologicamente inferiores (MIGNOLO, 2005).

O segundo processo, à Racionalização emerge para argumentativamente naturalizar e normalizar a condição de inferioridade, criando uma única e válida epistemologia, a dos colonizadores. Por meio desse processo o Racismo Epistêmico se materializa, passando a determinar uma única epistemologia válida. Assim, os povos europeus passam a ser os únicos detentores e legitimadores dos conhecimentos, desconsiderando as demais formas de produzir conhecimentos (QUIJANO, 2007). Dessa forma, os povos quilombolas tiveram e têm seus

territórios, suas ancestralidades, tradições e práticas culturais negadas, silenciadas e subalternizados pelos processos de Racialização e Racionalização que deu origem a Colonialidade.

O processo de Racialização e Racionalização deram sustentação teórica a colonização que não findou com o fim das colônias, ao contrário, criou um padrão mundial de poder que constitui a Colonialidade. Instituiu, desta maneira, uma classificação social dos sujeitos por meio da referência do homem branco europeu cristão (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005). Assim, tínhamos no topo da pirâmide social o branco, depois o indígena e por fim o negro. Esta Colonialidade do poder também se refletiu na Racialização do trabalho, dos territórios, etc. Por isso foi imposto trabalho assalariado para os brancos, servil para os índios e escravo para os negros.

No que se refere à Colonialidade e a questão das Comunidades Quilombolas, Campos e Souza (2015) indicam que os quilombos eram redutos contra o Colonialismo e a Colonialidade que inferiorizavam o negro já desde a sua captura e invisibilização identitária (todos eram negros, não havia mais etnias, culturas e mesmo nomes). Os negros foram despojados de sua cultura e identidade e diante dessa realidade resistiram e lutaram durante todo o período colonial.

É necessário enfatizar também que as Comunidades Quilombolas neste contexto em consideração ao processo de marginalização ocorrido nas garras da lógica colonial que impôs um sistema de exclusão e desigualdade social cujas consequências são observáveis até os dias de hoje. Em parte, algumas comunidades foram formadas como alternativas de vida ao modelo hegemônico-excludente ainda no período colonial e seguiram na marginalidade e invisibilidade social até os dias atuais.

O fim do sistema colonial não representou o fim do colonialismo e da Colonialidade e as lutas dos negros se desdobraram em outras demandas, como, por exemplo, uma educação específica para as comunidades quilombolas, a própria reivindicação territorial ou as políticas afirmativas. Apesar do fim da colonização e da abolição da escravatura, a Colonialidade ainda permanece arraigada em nossa sociedade.

É nesta perspectiva, devemos considerar o atual contexto das lutas epistêmicas de povos que ficaram durante séculos marginalizados da história, carregando as marcas de um tempo histórico perpetuado pela Colonialidade do Poder. De fato, como afirma Mignolo (2005), a Colonialidade é uma matriz de poder constitutiva da concepção de mundo moderno que se perpetua enquanto estrutura lógica em diversos sistemas políticos ao longo da história.

Assim, por meio da Colonialidade no contexto da América Latina compreendemos que a Colonialidade do poder está diretamente articulada a escravidão e ao controle de trabalho em nome do mercado mundial, configurando assim, o sistema/mundo/moderno/colonial/patriarcal. Desse modo, as relações entre o sistema capitalista, a história da América, e a escravidão resultaram na classificação social a partir da configuração de raça com a finalidade de estabelecer um padrão mundial de controle do trabalho e servidão, bem como, de produzir mercadorias para o mercado mundial. Para Quijano (2000):

> [...] esas formas de trabajo y de control del trabajo en América no sólo actuaban simultáneamente, sino que estuvieron articuladas alrededor del eje del capital y del mercado mundial. Consecuentemente, fueram parte de un nuevo patrón de organización y de control del trabajo en todas sus formas historicamente conocidas, juntas y alrededor del capital. Juntas configuraron un nuevo sistema: el capitalismo (QUIJANO, 2000, p. 219).

Nestes termos, o padrão mundial estabelecido através do sistema/mundo/moderno/colonial/patriarcal/capitalista acaba por adentrar nas dimensões sociais, materiais e subjetivas dos povos integrados de forma subalterna neste sistema, cerceando as experiências e saberes outros destes povos. A Europa se expandiu incorporando o mundo, reconfigurando as histórias dos países dominados através da sua hegemonia de controle do conhecimento, trabalho e produção, assim como, a distribuição social imbricada na configuração racial. Esta realidade acabou se infiltrando nas subjetividades dos colonizados, comprometendo de forma significativa suas histórias em nome da ambição ibérica.

A Colonialidade do Poder afirma a noção de Raça como elemento central, pois com a invasão da Abya-Yala e com o objetivo de afirmar e sustentar sua hegemonia, foi utilizado o critério de Raça superior e inferior para a distribuição dos lugares e papéis aos povos outros que não faziam parte desse sistema eurocêntrico. Nesse projeto a população negra é condicionada ao patamar de inferioridade, subalternidade, da qual destacamos a situação das Comunidade Quilombolas.

No eixo da Colonialidade do Saber ocorre à superioridade do que é dito como sendo válido, pois nega e silencia outras formas de produção de conhecimento, está negação constitui o lugar em que é reservado para os povos colonizados no currículo, o de inferiorização, validando apenas os conhecimentos que favorecem o sistema branco eurocêntrico. Assim, a Colonialidade do saber, legitima uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de se produzir conhecimento.

Compreender esse eixo da Colonialidade é entendermos a razão pela qual os saberes dos povos negros, indígenas, e em especial os Quilombolas, por exemplo, são

silenciados/subalternizados no currículo, nos livros didáticos e no calendário escolar, refletindo na ação dos educadores/as, consequentemente na aprendizagem dos educandos. Desse modo, as histórias e culturas destes povos por serem tidas como inferiores não seriam referências para constituírem os currículos oficiais, na formação de uma identidade nacional que sanciona um padrão colonial estabelecido no eurocentrismo, onde podemos trazer o debate para a questão que houve um Historicídio sobre essas lutas e resistências.

Assim esse eixo da Colonialidade do saber define um Racismo Epistêmico atrelado a Geopolítica do Conhecimento e Epistemicídio através da imposição do saber, do poder, da cultura e inclusive das línguas europeias (MIGNOLO, 2011), ignorando como já mencionamos anteriormente as outras epistemologias e suas expressões políticas, culturais. Quijano (2005); Mignolo (1995) trazem a ideia da Colonialidade do poder e do saber como crítica ao eurocentrismo para explicar como a América constitui-se como primeiro espaço/tempo de um padrão de poder e de vocação mundial.

O conceito de Colonialidade do Ser, pois, aponta para a intrínseca relação entre a modernidade e a Colonialidade do poder, desse modo, outorgando a experiência colonial como modos de vida do ser. Dessa forma, entendemos que por meio desse eixo da Colonialidade, os/as sujeitos/as quilombolas naturalizam a condição de inferioridade e aceitam que não são sujeitos/as dignos/as. Por este motivo, para serem sujeitos/as tidos/as como dignos/as buscam imitar os padrões do colonizador como meio de tomar empoderamento.

Sendo assim, Ferreira (2013)[11], pontua que a Colonialidade do Ser faz com que o/a subalternizado/a não questione a situação imposta pela Colonialidade (do poder e do saber), mas questionar quem sou eu? E fazê-lo acreditar que realmente é de uma Raça inferior, por isso deve se submeter aos desígnios da Raça superior. É baseado nesse eixo da Colonialidade que se estabelecem os padrões de beleza, por exemplo, fazendo com que as pessoas busquem disfarçar, ou mesmo, apagar seus traços fenótipos[12] em busca do modelo ideal.

Inserimos que a Colonialidade do Ser introduz nos sujeitos historicamente inferiorizados uma condição de não ser ao implantar processos de naturalização da sua condição

[11]- Ver com mais profundidade a dissertação intitulada "SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORE (A)S DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO MEIO RURAL- Autoria de: Michele guerreiro Ferreira com Orientação: Janssen Felipe da Silva. Desenvolvido pelo programa de pós-graduação em educação contemporânea- PPGEeduc/CAA. LOCALIZADAS NO MEIO RURAL- Autoria de: Michele guerreiro Ferreira com Orientação: Janssen Felipe da Silva. Desenvolvido pelo programa de pós-graduação em educação contemporânea- PPGEeduc/CAA.

[12] - De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo fenótipo é um termo da Genética que significa o conjunto dos caracteres que se manifestam visivelmente em um indivíduo e que exprimem as reações do seu genótipo (isto é, de seu patrimônio hereditário), diante das circunstâncias particulares de seu desenvolvimento e em face de seu meio.

de inferioridade. Essa naturalização torna-se cada vez mais explícito no meio social tornando natural à aceitação e a condição de superioridade sobre os sujeitos tidos inferiores.

Esses elementos podem ser entendidos ao refletirmos sobre essas formas de naturalização, institucionais inclusive, onde para a garantia e/ou se sentirem aceitos nos padrões de poder estabelecidos é necessário à negação e/ou silenciar sua cultura. Um exemplo desses fatores pode ser percebido na negação das vestes e acessórios das culturas negras, ou até mesmo do próprio cabelo, quando passa pelo processo forçado de alisamento, instituindo um modo de ser e agir distanciando dos seus processos identitários.

Por fim, apresentamos também compreensões sobre o quarto eixo que trata da Colonialidade da Mãe Natureza. Esta se materializa na relação do homem sobre a natureza numa condição de invasão-dominação. Para Walsh (2008, p.138), a Colonialidade da Mãe Natureza se exprime:

> encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma.

Ao refletirmos sobre este eixo percebemos o quanto são descartadas as relações estabelecidas entre os povos que utilizam a terra apenas como meio de sobrevivência, respeitando as condições naturais desta, e não enquanto exploração. Nesse sentido, entendemos que a lógica da exploração do campo pelo agronegócio é justificada pela lucratividade de um grupo em relação, por exemplo, à agricultura familiar (realizada pelos povos do campo, entre eles os quilombolas) que é desvalorizada pela atribuição de ser irrelevante para o desenvolvimento do país (TORRES, 2013), pois não representam lucratividade para as elites.

Essa lógica pode ser compreendida, no cenário atual, com os autos índices de desmatamento nos últimos tempos, que vem sendo justificado pela necessidade de "desenvolvimento" em detrimento da relação ancestral dos sujeitos com a natureza. O que também reverbera na justificativa pelo poder centralizador da retirada de famílias quilombolas de seus territórios, desvalorizando memórias, vidas negras e a luta de grupos quilombolas por direitos de expressarem suas diferenças culturais, sua ancestralidade nos seus espaços de vivências.

Evidenciamos também que o processo da Colonialidade não se efetiva em sua totalidade, pois encontrou e encontra resistências por parte dos povos colonizados que reivindicam dentre outras questões, os currículos que sustentam a Herança Colonial. Como

também evidencia as formas do padrão eurocêntrico fundado em uma única forma de ser, saber e de viver, estabelecendo o lugar e o papel para os grupos subalternos.

Sendo assim, a Colonialidade se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica e cultural, a partir das demandas do capitalismo mundial. Desta forma, o controle exercido pelo capitalismo, através da Colonialidade, reitera os processos de silenciamento e de subalternização dos povos inferiorizados desde a colonização, povos estes historicamente localizados, principalmente, nas áreas rurais e nas periferias urbanas (TORRES, 2013, p.35).

A presença da Herança Colonial estabelece uma única história e está como universal, pois silencia e/ou subalterniza outras formas de memórias e de cultura mantendo a hegemonia de um único padrão: o europeu, o branco, o cristão, heterossexual, masculino e urbano.

Apesar da forte imposição da cultura europeia houve muitas resistências dos povos originários que se constituem na continuidade das lutas e reivindicações dos povos colonizados até hoje. Uma vez que mesmo com essas imposições eurocêntricas a cultura dos colonizados não foi apagada, foi se reinventando e resistindo no período da colonização a todas as medidas que a cultura eurocêntrica impôs sobre os povos originários.

Entendemos que a diferença colonial é fundamental para compreendermos quem dita às classificações e, consequentemente, quem controla o conhecimento. O que nos ajuda a refletir sobre as formas em que são ocultadas as memórias, culturas e saberes dos que geopoliticamente não estão entre as "referências", como, por exemplo, os quilombolas. Estes, que estão (em sua maioria) localizados no território campesino, sofrem não só pela afirmação identitária, mas também por constituírem territorialidade tratada como: lugar atrasado, inferior, sem conhecimentos válidos e propício apenas a exploração.

Sobre Diferença Colonial entendemos que produz e reproduz no mesmo espaço as relações de superioridade e inferioridade impostas pela Modernidade/Colonialidade bem como ações de resistência dos sujeitos subalternizados através do confronto colonial, questionando a estrutura dominante, principalmente a Geopolítica do conhecimento presente nas instituições educacionais, especialmente no currículo das escolas. Como exemplo desta resistência, temos os Movimentos Sociais Negros que lutam por uma educação, onde os lócus de enunciação parte dos saberes produzidos nos territórios quilombolas.

2.1.2 Raça e Racismo: apontamentos para pensarmos sobre as concepções de racismo na sociedade

Esta seção constitui-se de uma discussão sobre o racismo, onde iremos refletir sobre as concepções de racismo na sociedade. Para isso, iniciaremos expondo a história dos povos negros, destacando suas lutas e resistências, refletindo também sobre os conceitos de Raça, Racismo, Preconceito e Discriminação, temos, como aporte teórico para esse debate os estudos de Munanga (2009), Guimarães (2004, 2005), Brym (2006), Amaral (2011), Mignolo(2005), Bastide (1959), Hasenbalg (2005), Gomes (2003, 2012), Ferreiro e Silva (2013), Ávila(2010), Quijano (2002), Hall (2003) e Fanon (2008).

A história dos povos negros no Brasil é marcada pelo processo de desumanização ao qual foram submetidos pelo sistema colonial. Sequestrados em condições desumanas para nosso país eram violentados e destituídos como não seres tratados como objeto nas mãos dos colonizadores e separados do seu grupo linguístico e cultural para dificultar qualquer tentativa de comunicação.

Segundo Munanga, esse processo se perpetuou de maneira que "o negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início, em todos os cantos em que houve confronto de culturas, numa relação de forças (escravidão x colonização) no continente africano e nas Américas" (2009, p.43). Esse modo de sequestro se configura como uma das tentativas de massacre contra a existência dos povos negros, mesmo depois de todo o processo de colonização e desumanização, muitos destes resistiram e formaram assim os quilombos.

Ao longo do tempo e da história, buscou-se compreender as razões que expliquem diferenças que marcam a exclusão social do negro no mundo. Historicamente, os/as negros/as e indígenas são as Raças que mais sofreram preconceito e discriminação, e, por conseguinte, são as que possuem maiores dificuldades socioeconômicas.

Os povos negros dentre eles os quilombolas enfrentam, ainda hoje, dificuldades de ascensão social, de inserção no mercado de trabalho, na busca por qualificação profissional, bem como óbices ao tentar conseguir posições de prestígio na sociedade; tudo isso por pertencer a uma Raça na qual, historicamente, vem sendo violentada e discriminada somente por sua cor.

Um elemento crucial no processo de colonização e colonialismo é a imposição e naturalização do conceito de Raça (um marco do poder global). Este passa a ser usado nas relações entre as classes sociais a fim de legitimar as formas de dominação e de submissão entre

as classes como uma ferramenta para operacionalizar o pensamento dos colonizadores frente aos povos estabelecidos como Raças inferiores.

Estudos científicos foram desenvolvidos no século XIX acerca das Raças e trazia, em seu âmago, ideias racistas, como o estudo desenvolvido por Dr. Morton, no qual "ele acreditava que quanto maior o cérebro, mais inteligente o indivíduo" (BRYM, 2006, p.212). Segundo esse estudo, os maiores cérebros tinham origem europeia e os menores pertenciam aos negros.

Assim como Dr. Morton, outros estudos atribuíam na origem biológica a explicação para superioridade de raças, comportamentos marginalizados e "ausência de beleza" que para suas teorias eram características das raças classificadas como inferiores (BRYM, 2006). E foram essas ideias, como afirma Brym (2006), que justificaram diversas ações racistas de "escravidão, colonização, programas de imigração que restringiam ou excluíam determinados grupos raciais e étnicos, programas médicos de "depuração racial" e até mesmo o genocídio (...)" (p.215).

A história do Brasil traz, desde a colonização, ideais racistas, quando se acredita que a cultura portuguesa é superior à cultura indígena e assim se recorre à catequese e outras ações com o intuito de aculturá-los ou, ainda, quando se estabelece, no Brasil, o escravismo. Mas, para Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, grande estudioso no Brasil das relações afrodescendentes,

> o racismo surge, portanto, na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição de escravatura e, consequentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos escravizados. (GUIMARÃES, 2004 p. 11)

Outros fatores, porém, também foram determinantes para a consolidação do racismo no Brasil, como o crescimento da desigualdade regional e a decadência da cana de açúcar (GUIMARÃES, 2004). Após a Segunda Guerra Mundial, cenário que hostilizou, segregou e matou diversos grupos sociais por acreditar na existência superior de raças e povos, o mundo viveu mudanças nas configurações do racismo e preconceito racial.

A herança escravista do negro, traz consequências cruéis para população negra no Brasil e no mundo, como por exemplo, maior dificuldade de ascensão social e financeira que, de certo modo, exige mais esforços na busca por oportunidade de qualificação profissional, estudo e trabalho. A pobreza também tem índices elevados no Brasil, segundo pesquisas do IBGE e IPEA, atingindo diretamente a população negra e levando, consequentemente, a um aumento da marginalização desses, e principalmente da sua juventude.

Nesse diálogo temos a presença da Racialização do Ser, na medida em que ao destituir todos os direitos com a escravização, os povos negros foram tratados como objeto de trabalho, de venda e troca, tendo também em posse a dominação do ventre, onde filho de escravo era uma "mercadoria" a mais para os senhores. Amaral (2011, p.13) nos aborda que: "a coisificação jurídica do escravizado fazia parte de uma estratégia de dominação que buscava desumanizar os escravizados".

Tais condições de controle de poder estabelecido na sociedade naturalizavam a condição de Raça superior e Raça inferior como elemento chave das ideologias de subalternidade. Logo, entendermos que no andamento da colonização as condições de poder dos colonizadores instituíam, cada vez mais, os brancos como senhores (se privilegiando com os altos e médios postos de poder) negando os direitos dos colonizados pela afirmação do direito do colonizador.

Assim, pensar a história dos povos negros no trajeto da colonização é refletirmos e nos posicionarmos sobre questões que são reflexo desse passado-presente colonial na sociedade como: os conceitos de Raça, Racismo[13], Preconceito[14], Discriminação[15] dentre outras. Nesse sentido, no processo de colonização-colonialismo à discussão de Raça passa a ser usado nas relações entre classes sociais a fim de legitimar as formas de dominação e de submissão entre as classes.

O autor Munanga (2009) ressalta que no mundo existe uma única Raça, a humana, em que todos nós fazemos parte dela, como também de que os marcadores genéticos de uma determinada Raça poderiam ser encontrados em outras. Assim, "mesmo que os patrimônios genéticos dos seres humanos se diferenciem as diferenças não são suficientes para classificá-los em raças" (SCHUCMAN, 2010, p.44). Nesse sentido, o termo Raça é um conceito cientificamente inoperante e não uma realidade biológica, como também ganha uma nova roupagem com a população negra: o sentido político frente às imposições político-sociais de poder.

---

[13] -O racismo pode se manifestar tanto em nível individual, como em nível institucional, através de políticas como a escravidão, o apartheid, o holocausto, o colonialismo, o imperialismo, dentre outros. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/racismo/. Acesso em: 23-09-2021.

[14] -Corrigir as desigualdades é fundamental por uma sociedade mais justa. Isso requer um compromisso de rompermos com estruturas que alimentam o projeto de Modernidade-Colonialidade, dentre essas formas está o preconceito. Este tem por significado "um juízo pré-concebido, que se manifesta numa atitude discriminatória perante pessoas, crenças", etc. disponível em: https://www.significados.com.br/preconceito/. Acesso em: 23-09-2021.

[15]- A discriminação ocorre quando alguém adota uma atitude preconceituosa (baseada em ideias preconcebidas) em relação a alguém, seja por questões raciais, de gênero, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação econômica ou qualquer aspecto social. Disponível em:https://www.significados.com.br/discriminacao/Acesso em: 23.09.2021

Assim, o conceito de Raça imbricado na discussão sobre colonização e colonialismo, pois foi a partir do processo de expansão colonial que surgiu também à necessidade de um modelo de sociedade que fosse submetida aos padrões eurocêntricos, onde os povos enquadrados a condição de Raça inferior eram conduzidos a produzir o modelo de desenvolvimento estabelecido pelos povos de poder (QUIJANO, 2002)

Para Hannah Arendt (2012), o racismo está intricadamente ligado ao poder e ao totalitarismo ideológico de dominação desde suas origens históricas. Para ela, "A Raça foi uma tentativa de explicar a existência de serem humanos que ficavam à margem da compreensão dos europeus, e cujas formas e feições de tal forma assustavam e humilhavam os homens brancos (...)" (p.267).

O que percebemos é que desde a antiguidade já havia elementos indicadores doRacismo, como as teorias biológicas de Raça, posterior aos estudos de Franz Boas que "explicava a condição social dos negros a partir da hipótese de sua inferioridade inata" (GUIMARÃES, p. 14, 2004). Nos dias atuais, mudanças sociais e políticas que ocorreram gradativamente, avançaram muito e trouxeram à discussão, admitindo que o racismo e o preconceito ainda são um problema atual e gravíssimo em nossa sociedade.

Dessa maneira, o racismo surge como uma ideologia criada para justificar a escravidão, inserindo o escravo como negro e algo a ser explorado, já que este não fazia parte do padrão estabelecido como "ideal" de homem europeu, branco, heterossexual, cristão e urbano (MIGNOLO, 2005). Por isso, a luta e resistência surgem desde o momento da imposição do sistema colonialista aos povos negros, até hoje por igualdade de direitos. Portanto, cada passo de luta, de questionamento e enfrentamento ao sistema escravocrata era um elemento de conquista e resistência dos povos negros.

Em todos os níveis, o racismo não se apresenta explicitamente, mas sim está implícito na ausência de um sistema de reciprocidade nas relações entre brancos e negros. Para Bastide (1959) a escravidão destruiu as estruturas familiares dos africanos trazidos como escravos para a América e submeteu-os a um ritmo de trabalhado compulsório e alienado, impôs novas crenças e um novo modo de vida cotidiana que pressupunha outra maneira de contar o tempo e de concebê-lo.

Segundo Hasenbalg (2005) o racismo se diferencia do preconceito. O racismo é muito mais do que uma atitude, ele constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente,

com base em alguma marca física externa, a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento.

Desse modo refletimos por meio de Gomes (2003) que o racismo repousa sobre uma crença na distinção natural entre os grupos, ou melhor, envolve uma crença naturalizadora das diferenças entre os grupos. Assim, se liga à ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes, ao passo que o preconceito não implica na essencialização ou naturalização das diferenças.

O racismo contra os negros no Brasil tem sido praticado desde o primeiro momento da sua chegada forçada ao país, uma vez que foram trazidos como escravos. A desigualdade racial entre negros e brancos em praticamente todas as esferas sociais brasileiras é fruto de mais de quinhentos anos de opressão e/ou discriminação racial contra os negros, muitos ainda se recusam a admiti-la.

Ferreiro e Silva (2013) refletem em seus estudos por meio das teorias pós-coloniais que no século XVIII a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e levou à classificação da espécie humana em três raças: branca, negra e amarela. No século XIX acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos tais como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio e o ângulo facial, para aperfeiçoar a classificação (MUNANGA, 2003)

Somente no século XX, com os avanços das ciências, os próprios biólogos, geneticistas, cientistas da biologia molecular e da bioquímica, chegaram à conclusão de que a Raça não é uma realidade biológica, mas um conceito inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as Raças não existem (MUNANGA, 2003).

Contudo, a ideia de que a população está dividida em Raças tem a função de ratificar o poder do colonizador. Como nos mostra Quijano ao discutir o padrão de poder mundial eurocentrado afirmando que:

> um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial (...) o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 227).

Percebemos como a Raça é uma construção forjada com uma finalidade específica, é nesse sentido que Munanga (2003) também nos chama a atenção para o conceito de raça como

construção sociológica e constata que a Raça não existe biologicamente, mas esta constatação é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam.

Embora a Raça seja uma construção (mental, sociológica), está dá origem a uma doutrina conhecida como racismo que, de acordo com Guimarães (2005), se apresenta sob a forma de uma pretensa superioridade estética, cultural e, até mesmo, moral. Assim, apesar de os próprios cientistas comprovarem que a ideia de Raça humana não tem qualquer fundamento biológico ou natural, essa constatação é insuficiente para combater os efeitos da discriminação e do racismo. Vários estudos, seguindo essa linha, tem demostrado que o:

> racismo [é] qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, oato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à "raça" significa legitimar diferenças sociais apartir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferençasbiológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipoe aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais (SCHUCMANN, 2010, p. 44).

Como a ideia de classificação da população em raças se propaga, tanto os colonizadores como os subalternizados acreditam nesta ideia. É neste movimento que se identifica a Colonialidade do Ser, que de acordo com Walsh (2008, p 138), "es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternizacion y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la «no existencia»". É a negação sistemática da pessoa outra, nega-se o estatuto de humanidade aos povos subalternizados.

Na Colonialidade do Ser destaca-se que esses sujeitos que foram historicamente inferiorizados diante de uma condição onde este eram tidos como são ser pelo fato de tornar-se natural a condição de inferioridade. Nesse sentido, percebemos que a Colonialidade do Ser vai além dos estereótipos de inferioridade, mas também pelo fato de tentar tornar natural a aceitação passiva em relação aos povos negros.

Assim, esses povos foram enquadrados como inferiores e possíveis de serem colonizados tiveram seus direitos negados pela afirmação do direito do colonizador. Logo, os povos negros foram considerados como: uma "raça" intelectualmente incapacitada para o convívio na "civilização" (ÁVILA, 2010) e condicionados as formas violentas de trabalho escravo, como: braçal e sexual.

Com o projeto de colonização os povos negros foram destituídos enquanto seres humanos, afetando não só o seu exterior, seu corpo, mas as condições afetivas, psicológicas, naturalizando as formas de negação a esses sujeitos, o que nos faz pensar que o projeto de

colonização era instituído no viés corpo-mente. Um elemento crucial no processo de colonização e colonialismo é a imposição e naturalização do conceito de Raça (um marco do poder global).

Este passa a ser usado nas relações entre as classes sociais a fim de legitimar as formas de dominação e de submissão entre as classes como uma ferramenta para operacionalizar o pensamento dos colonizadores frente aos povos estabelecidos como Raças inferiores. O autor Munanga (2009) ressalta que no mundo existe uma única Raça, a humana, em que todos nós fazemos parte dela, como também de que os marcadores genéticos de uma determinada Raça poderiam ser encontrados em outras.

Assim, "mesmo que os patrimônios genéticos dos seres humanos se diferenciem as diferenças não são suficientes para classificá-los em raças" (SCHUCMAN, 2010, p.44). Nesse sentido, o termo Raça é um conceito cientificamente inoperante e não uma realidade biológica, como também ganha uma nova roupagem com a população negra: o sentido político frente às imposições político-sociais de poder.

O Movimento Negro do Brasil ressignifica e politiza a ideia de Raça, entendendo está como instrumento de emancipação e não de regulação, como foi imposto pelo sistema colonial (GOMES, 2012). Esse novo sentido constrói novos caminhos por uma sociedade democrática, onde os sujeitos que são tidos como inferiores sejam reconhecidos em suas diferenças, ressaltando também os saberes que foram silenciados em nome do projeto Modernidade-Colonialidade. Nesse sentido, abordamos a compreensão da autora Gomes (2012, p.721), na qual ressalta que:

> ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial.

Essa ressignificação e politização da ideia de Raça enquanto categoria social, nos faz refletir o quanto este conceito envolve uma lógica, um discurso em torno do qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, epistêmico, de cor e gênero, que age naturalizando a justificativa da diferença social e cultural (HALL, 2003). Quijano (2002), também ressalta sobre o conceito de Raça referindo-se a este como fundamento do padrão universal de classificação e de dominação social, em que:

> essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou "racista") foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e

> perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu (QUIJANO, 2002, p. 04).

Desse modo, entendemos o conceito de Raça imbricado na discussão sobre colonização e colonialismo, pois foi a partir do processo de expansão colonial que surgiu também à necessidade de um modelo de sociedade que fosse submetida aos padrões eurocêntricos, onde os povos enquadrados a condição de Raça inferior eram conduzidos a produzir o modelo de desenvolvimento estabelecido pelos povos de poder

Para Fanon (2008), os negros em comparação aos brancos eram considerados um ser sem cultura, sem civilização. O Colonialismo reservou ao negro um complexo de inferioridade, da mesma forma que reserva ao branco, um complexo de superioridade, fazendo com que, cada qual a partir de sua neurose, vivencie a alienação da sua humanidade. A subjetividade do branco também é neuroticamente marcada pelo racismo, fazendo com que ele transfira ao negro os atributos considerados inferiores ou indesejáveis, próprios de todas as sociedades.

É possível perceber o racismo em nossa sociedade, por exemplo, no acesso dos negros a posições de poder, na política e no mercado de trabalho. Apesar de 54% dos brasileiros serem negros, de acordo com o IBGE, apenas 24% dos parlamentares da Câmara dos Deputados eram pretos e pardos em 2019. Além disso, os negros possuem menos acesso à educação e são a maior parte da população pobre. De acordo com levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2020, a cada três presos, dois são negros.

Dessa forma, como forma de organização no quadro 5, temos as concepções de racismo que iremos fazer uma discussão sobre seus respectivos significados.

Quadro 5- Concepções de Racismo na Sociedade

Concepção de Racismo	Exemplos
1- Racismo Estrutural (ALMEIDA, 2018)	O número de negros nas esferas de poder — Segundo o Censo do Poder Judiciário de 2014, entre os magistrados 80,9% são brancos e somente 19,1% são negros. Entre os mais de mil escritórios que compõem o Centro de Estudos das Sociedades de Advogados (CESA), esse número é ainda mais impactante: menos de 1% dos advogados são negros.
2- Racismo Institucional (ALMEIDA, 2018)	A diferença na porcentagem de mortalidade materna entre mulheres negras e brancas — De acordo com a campanha SUS Sem Racismo (2014), do Ministério da Saúde, 60% das vítimas de morte materna no Brasil são negras.
3- Racismo Individual (ALMEIDA, 2018)	Atitudes discriminatórias em situações cotidianas — Em 2015, um policial militar negro estava de folga fazendo compras em um supermercado de Vitória (ES) e foi obrigado a se despir para provar aos seguranças do estabelecimento que não estava roubando dois vinhos, comprados minutos antes do ocorrido.
4- Racismo Recreativo (MOREIRA, 2019)	Ideias estereotipadas e utiliza o grupo marginalizado como objeto de riso e desmoralização diante do grupo hegemônico. Está associado a shows de humor, programas

	de tv e filmes racistas ou uma contação de piadas entre colegas.
5- Racismo Territorial (MORAES, 2005) BOTELHO; SILVA, 2019)	Quando o território quilombola é visto como inferior, subalternizado em relação a outros lugares. Seus modos de vida, de ser não são aceitáveis
6- Racismo Ambiental (MORAES, 2005)	Destruição do meio ambiente, afetando grupos e comunidades baseados na aplicação desigual da legislação é considerada como racismo ambiental.
7- Racismo Epistêmico (GROSFOGUEL, 2007) (SANTOS; MENESES, 2010)	Quando os conhecimentos, saberes, maneiras de lida com a natureza de povos quilombolas, indígenas e campesinos são desvalorizados e posto como folclore nos currículos oficiais.
8- Racismo Religioso (NASCIMENTO, 2017) (NOGUEIRA, 2020)	Quando um indivíduo, ou grupos coletivos, ofendem, destroem, os locais ou imagens das religiões Africanas ou Afro-brasileiras.
9- Racismo Biológico (MUNANGA, 2003)	O racismo é algo biológico, pois as características físicas são as bases para a discriminação racial.
10- Racismo Científico (MUNANGA, 2003) (SCHWARCZ, 1993)	Baseasse em teorias racistas, através do conceito de raça para justificar a inferioridade de pessoas negras.

Fonte: quadro construído através das leituras feitas pelos autores citados acima, onde trazem suas concepções de racismo na sociedade.

Para Almeida (2018), a Raça é um elemento essencialmente político e foi através da antropologia no século XX que se pôde compreender que fatores biológicos e/ou culturais não justificam o preconceito racial. Contudo, o elemento raça ainda é usado como parâmetro para normalizar desigualdades e legitimar a exclusão e o genocídio das minorias raciais. Como no Brasil a identidade racial dos sujeitos não é fixa, o elemento raça se torna dependente do elemento classe social. A negação da negritude por parte dos socialmente embranquecidos acaba por fundir raça e classe, associando pobreza à raça negra no imaginário coletivo. A raça torna-se, portanto, um elemento político, de dominação de classe, onde o negro é o oprimido e o branco o opressor.

Almeida (2018), tenta por meio de uma abordagem histórica, filosófica, política, econômica e jurídica, demonstrar que o Racismo está impregnado na estrutura da sociedade, interferindo de forma significativa, não como algo patológico ou anormal, mas sim comum e a fim de fornecer lógica e tecnologia a todo discurso violento e desigual da sociedade contemporânea (ALMEIDA, 2018, p. 15-16).

> O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm urna vocação natural para o emprego doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre

> têm personalidades complexas e são líderes natos, meticulosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas estas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2018, p. 51).

Isso se deve a uma herança histórica e a um período de escravidão que descaracterizavam o negro como ser humano e, em muitas situações, semelhante ou inferior a animais não racionais. Tudo isso sustentado por essa estrutura financeira e de poder de uma raça branca pura e superior. O negro era um patrimônio a ser acumulado e que valia pelo seu trabalho e produção, com baixo custo e dominado pela força do chicote da inferiorização e da objetificação.

Almeida (2018) classifica o conceito de Racismo em **Individual, Institucional e Estrutural** de modo a tornar sua compreensão didática. Dessa forma, o racismo estrutural é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional.

A Concepção de Racismo Estrutural consiste na organização de uma sociedade que privilegia um grupo de certa etnia ou cor em detrimento de outro, percebido como subalterno. A partir de um conjunto de práticas excludentes frequentes e por um longo período de tempo, criam-se discriminações de complexa resolução e nem sempre de percepção explícita. Trata-se de um processo histórico no qual as classes subordinadas são submetidas à opressão e à exploração das classes dominantes. O racismo estrutural está enraizado na estrutura social e orienta as relações institucionais, econômicas, culturais e políticas (ALMEIDA, 2018).

As Comunidades Quilombolas têm vivenciado historicamente efeitos do racismo estrutural (Almeida, 2018). Diversas barreiras no acesso a políticas públicas fundamentais, como as de saúde, educação e as voltadas à regularização fundiária de seus territórios tradicionais, são presentes há gerações nas comunidades. O significativo grau de vulnerabilidade nos quilombos se aprofunda em situações de crises graves, como a atual. A limitada garantia dos territórios quilombolas é um dos elementos que deve ser destacado.

No Brasil, em relação aos negros, o Racismo Estrutural se perpetua desde os tempos da escravidão, no início do século XVI. A imposição da cultura dos colonizadores portugueses, o massacre da população escravizada e a ausência de direitos aos negros após a abolição da escravatura deixou a herança de uma visão racista de inferioridade. Com o tempo, as pessoas negras conquistaram mais espaço e direitos no país, mas ainda hoje se veem pouco

representadas na política, são maioria no sistema carcerário, representam a fatia principal da população pobre e têm menos acesso à educação. Assim, conserva-se o sistema de hegemonia da classe branca, com restrição de oportunidades, inclusão e ascensão social dos negros.

No entanto, a escola também é parte da sociedade e por isso não ficou isenta das influências do contexto sócio-histórico, e não fugiu de propagar e disseminar os padrões racistas praticados na sociedade civil mais ampla. Por vezes, as práticas intramuros das escolas também revelam a inferioridade em que o negro é colocado, notado seja nos materiais didáticos, materiais informativos, bonecos e brinquedos que as escolas utilizam, seja no descuido diante de práticas racistas entre alunos, professores e outros profissionais inseridos no contexto escolar. Aparentemente, também nos discursos de amenização diante de situações racistas e na incapacidade dos envolvidos para lidar com a questão racial de forma mais incisiva. Nesse sentido é de suma importância professores/as comprometidos com práticas de enfrentamento do racismo nas escolas, inclusive em instituições pertencentes a territórios quilombolas.

Nessa relação, temos a **Concepção de Racismo Institucional** que é considerada por Almeida (2018) como um avanço para os estudos das relações raciais, pois amplia a ideia existente de racismo como comportamento individual. O racismo institucional diz respeito aos efeitos causados pelos modos de funcionamento das instituições públicas e privadas que concede privilégios a determinados grupos de acordo com a raça e promovem a exclusão e a desigualdade de certos grupos raciais. Trata-se de um reflexo do racismo estrutural, com práticas e normas discriminatórias nesses espaços (ALMEIDA, 2018).

A questão surge, por exemplo, em barreiras para a entrada de negros em vagas de empresas, principalmente em altos cargos (e também em relação a oportunidades e salários quando eles já estão dentro desses ambientes), acesso a serviços de educação e saúde, participação na política, entre outras situações. Novamente dados do IBGE em 2019 mostram que trabalhadores brancos recebem por hora, em média, 68% mais que pretos e pardos, sobre as ações policiais atingem principalmente os negros, com maiores índices de mortes e abordagens, mostram o racismo estrutural dentro da instituição de segurança.

De acordo com Almeida (2018), as instituições estabelecem e regulamentam as normas e os padrões que devem conduzir as práticas dos sujeitos, conformando seus comportamentos, seus modos de pensar, suas concepções e preferências. Com base nessa ideia, “as instituições são a materialização das determinações formais na vida social” e derivam das relações de poder, conflitos e disputas entre os grupos que desejam admitir o domínio da instituição (ALMEIDA, 2018, p. 30).

Para, além disso, o autor apresenta que a Concepção Estrutural de Racismo que está intrinsecamente ligado ao Racismo Institucional que determina suas regras a partir de uma ordem social estabelecida. Isso significa que o racismo é uma decorrência da estrutura da sociedade que normaliza e concebe como verdade padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de Raça. Almeida (2018) enfatiza que o racismo é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática.

Compreendendo o racismo como regra e não exceção, o autor acredita que para a efetivação de uma mudança é necessário adotar práticas antirracistas, como a criação de políticas internas nas instituições. Além disso, perceber o racismo como integrante da estrutura social não exime a responsabilidade dos indivíduos que cometem ações de discriminação racial. Compreender a ordem racista que estrutura a sociedade, nos tornamos ainda mais responsáveis no enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, considerando o silêncio nessa questão como um dispositivo de manutenção do racismo.

Nessa conjuntura, Almeida (2018) apresenta a **Concepção de Racismo Individual**, onde estabelece que não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo e é a partir dessa análise que se coloca em prática dúvidas e limitações para o racismo em relação a comportamentos, educação e conscientização sobre seus males. Além disso, conforme lembra Ribeiro (2019), o discurso do racismo individualista insiste ainda na ideia moralista de que o "racismo é errado", "somos todos humanos", "como se pode ser racista em pleno século XXI?", "tenho amigos negros" e, dessa maneira, tais colocações continuam legitimando práticas e discursos dos "homens de bem", expressão utilizada para designar homens brancos, em geral pertencentes às classes média e alta.

Essa concepção toma o racismo a partir de uma noção patológica, de caráter individual ou de grupos específicos e restritos, dotados de irracionalidade. Nesta ideia o racismo é algo combatível de forma simples e prática, por meio da educação, conscientização e estímulo a mudanças culturais. A fragilidade dessa corrente se evidencia pela sua simplicidade nas análises do racismo na história e nos seus verdadeiros efeitos.

Dessa forma compreende-se que essa Concepção de Racismo se manifesta por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos, podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, estereótipos, insultos, rejeição destruição de bens ou propriedades e assassinatos, dirigidos a uma pessoa que não possua as mesmas características étnicas que a sua. Como também, pode provocar a indignação por parte das outras pessoas, é

um tipo de ação que comove, que traz indignação, algo que podemos diferenciar com as demais Concepção de Racismo Estrutural e Individual.

Em suma, para o melhor entendimento sobre a Concepção de Racismo Institucional e Individual, Almeida (2018), traz o exemplo contido na obra de Hamilton e Ture, pois é bastante elucidativo de como a Concepção Institucional do Racismo opera de maneira diversa quando este é visto sob o prisma individualista:

> Quando terroristas brancos bombardeiam uma igreja negra e matam cinco crianças negras, isso é um ato de racismo individual, amplamente deplorado pela maioria dos segmentos da sociedade. Mas quando nessa mesma cidade – Birmingham, Alabama – quinhentos bebês negros morrem a cada ano por causa da falta de comida adequada, abrigos e instalações médicas, e outros milhares são destruídos e mutilados fisica, emocional e intelectualmente por causa das condições de pobreza e discriminação, na comunidade negra, isso é uma função do racismo institucional. Quando uma família negra se muda para uma casa em um bairro branco e é apedrejada, queimada ou expulsa, eles são vítimas de um ato manifesto de racismo individual que muitas pessoas condenarão – pelo menos em palavras. Mas é o racismo institucional que mantém os negros presos em favelas dilapidadas, sujeitas às pressões diárias de exploradores, comerciantes, agiotas e agentes imobiliários discriminatórios (HAMILTON; KWANE, 1967, p. 2)

A contribuição desses autores norte-americanos é decisiva, na medida em que demonstra que o racismo é um dos modos pelo qual o Estado e as demais instituições estendemo seu poder sobre toda a sociedade. As relações raciais, particularmente nos Estados Unidos – realidade analisada pelos autores – e uma realidade em todo mundo, onde o racismo existe. Analisando esses exemplos identificamos as diferenças pertinentes entre o Racismo Individual e Institucional e algo que nos chama atenção e a naturalização em que o Racismo Institucional opera-se, tornando-se, por muitas vezes invisível aos olhos da sociedade, o que se distancia do Racismo Individual.

Neste sentido, para Almeida (2018) o racismo é parte de um processo histórico, político e social que elabora uma série de mecanismos para que sujeitos e/ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática. Assim, concebe o racismo enquanto regra e não exceção, da mesma forma, salienta que ao compreende-lo de forma individual, enquanto uma "patologia", corresponde, de certa forma, em deixar de lado o caráter histórico e cultural do racismo.

Assim, compreendemos o racismo em seu caráter cultural, temos a **Concepção do Racismo Recreativo**, que designa uma política cultural que utiliza o humor para expressar hostilidade em relação a minorias raciais. O humor racista opera como um mecanismo cultural que propaga o racismo, mas que ao mesmo tempo permite que pessoas brancas possam manter uma imagem positiva de si mesmas. Moreira (2019), classifica algumas condutas racistas do

cotidiano que, inúmeras vezes, passam despercebidas como racismo e são embutidas e não condenáveis na sociedade, seja por estarem presentes e ocultas em uma piada seja por serem compreendidas como brincadeiras e formas de interação social.

> O racismo recreativo opera a partir de alguns mecanismos que precisam ser examinados detalhadamente. Primeiro ele não pode ser interpretado apenas como um tipo de comportamento individual, produto da falta de sensibilidade de um indivíduo em relação a outro. O racismo significa neste contexto um sistema de dominação e isto significa que atos racistas operam de acordo com uma lógica e com um propósito que transcendem a motivação individual. Práticas racistas devem ser compreendidas dentro de um esquema no qual membros do grupo racial dominante atuam com o objetivo de legitimar as formas de manutenção do status privilegiado que sempre possuíram. O que estamos chamando de racismo recreativo deve ser interpretado como um projeto de dominação racial que opera de acordo com premissas específicas da cultura pública brasileira. Embora ele esteja baseado na noção de inferioridade moral de minorias raciais, ele está associado a um aspecto da doutrina racial brasileira que procura mitigar a relevância prática social: a ideia de cordialidade essencial do nosso povo (MOREIRA, 2019, p. 100).

A partir da reflexão descrita acima, podemos verificar que não se trata de simples ações corriqueiras que em nada afetam a vida em sociedade. Os insultos racistas, as piadas, as manifestações que passam a menosprezar, rebaixar ou distratar determinada pessoa ou um grupo em decorrência de sua cor, cabelo, traços físicos e questões pertencentes a suas heranças ancestrais afetam sobremaneira a sua colocação na sociedade, ditando sua posição no mercado de trabalho, sua forma de acesso à educação, a qual classe social pertencerá e diversos outros quesitos de inclusão social. Torna-o dominado e escravizado por um contexto de inferioridade que simplesmente foi incorporado na sociedade racista.

Essa forma de manifestação do racismo é apenas o reflexo, os desdobramentos de uma sociedade marcada pela escravidão, pelo tráfico do negro marginalizado e objetificado em um país onde sua cor de pele é o primeiro fator a defini-lo. Quanto maior a quantidade de melanina que possuir, menores serão as suas chances e oportunidades de uma vida digna e de tratamento igualitário e respeitoso.

Como exemplo dos impactos gerados pela escravidão sobre a população negra brasileira, podemos citar a situação carcerária do país. Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional, órgão integrado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, em seu último relatório divulgado em junho de 2016, o INFOPEN (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2017, p. 32), a população brasileira acima de 18 anos por raça era composta por 53% negros, 46% brancos e 1% se dividia entre amarelos, indígenas e outros. O comparativo que mostra a disparidade é expresso pela distribuição da população prisional em

relação a sua raça, na qual 64% dos encarcerados são negros e 35% brancos, demostrando assim a disparidade entre raça.

Todos esses resultados são reflexo da ausência de políticas para a inserção do negro na sociedade. Após sancionada a Lei Áurea, Lei Imperial nº 3.353, em 13 de maio de 1888, o negro que vivia como propriedade passou a ter assegurada sua liberdade, mas apenas em um aspecto formal. "Ainda que a liberdade conseguida pela Lei Áurea de 13 de maio de 1888 fosse negra, a igualdade pertencia exclusivamente aos brancos" (SCHWARCZ, 2012, p. 24)[16]. Isto pois, sem instrução e renda e desadaptado à sociedade da época, é marginalizado e se transforma em mão de obra barata e bruta, aglomera-se em regiões periféricas e de condições precárias.

O instrumento capaz de manter essa política cultural é o racismo, que há pouco mais de 30 anos foi criminalizado pela legislação nacional. Apesar disto, os crimes relacionados à raça vêm evoluindo em suas formas de manifestação com o intuito de manter a inferiorização do negro. Trata-se da hostilização de uma raça por meio do humor, das brincadeiras e das pequenas atitudes do cotidiano que passam despercebidas, mas reforçam uma falsa superioridade branca.

O Racismo Recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoas brancas. A posse exclusiva desse bem público garante a elas acesso privilegiado a oportunidades materiais porque o humor racista tem como consequência a perpetuação da ideia de que elas são as únicas pessoas capazes de atuar como agentes sociais competentes (MOREIRA, 2019. p. 148).

Por mais que se tente enquadrar o Racismo Recreativo como uma forma de interação social, de humor ou mesmo algo inofensivo pela sua "não intenção" de causar danos ou ofender, o simples fato de ser um ato racista já carrega consigo toda a carga ideológica de séculos de desigualdade e inferiorização do negro e de sua cultura. Quando um negro é vítima de um comentário, de uma piada ou mesmo de brincadeiras de caráter racista, por mais que pareça ao

[16] Desde a edição da Lei nº 3.270, de 28 de setembro 1885 – a Lei dos Sexagenários (três anos antes da Lei Áurea), criou-se, no processo de transição abolicionista, a figura do statuliber, ou estado livre: uma situação jurídica de transição que pendia de implementação da condição de idade para o reconhecimento de liberdade da pessoa antes escravizada. Porém, tal estado livre não condizia com uma expectativa de liberdade: a pessoa ainda era mantida sob o jugo de escravidão, inclusive na sua configuração como coisa perante as Ordenações Filipinas. "Nada de tergiversações e interpelações. Sendo terminante o texto da lei [i.e. dos Sexagenários], que mantém o escravo como coisa de comércio e por isso permite que seja hipotecado, penhorado, adjudicado, vendido; […] é uma heresia afirmar que o estado livre, como concebeu a lei de 1885, é um estado intermediário entre a liberdade resolutiva e a plena" (PEREIRA, 1887, p. 28).

emissor seu caráter inofensivo e cômico, o receptor absorve para si tudo aquilo que desde cedo vivência, o ato racista o ressalta como inferior às pessoas brancas.

O humor racista é um desdobramento de um racismo que já está infiltrado dentro da sociedade em sua estrutura e que afeta a vida do negro de forma sutil, mas que pode gerar prejuízos muito maiores. Piadas com o cabelo de homens e mulheres negras e sua forma crespa, ditada por uma moda de pessoas brancas, geram uma dominação do cabelo liso, uma corrida à procura por salões e produtos químicos que modifiquem suas raízes e essência ao padrão aceitável e dito como belo. Essa simples ideia adotada faz com que psicológicos sejam abalados, que o negro se sinta inferior e em muitos.

Após feitas as discussões sobre as concepções de racismo acima, iremos nesse momento refletir sobre uma diversidade de discriminações raciais direcionadas aos territórios quilombolas, pois partem da Herança Colonial, em que essas comunidades são vistas como lugares subalternos.

A Concepção de Racismo Territorial também conhecido como preconceito contemporâneo, esse tipo de racismo acredita uma etnia, cultura e identidade de uma comunidade é inferior, devido sua relação com o território. Moraes (2005), reforça que a falta de políticas públicas contribui para a manutenção desse cenário de exclusão e evidencia a situação desigual em que nos encontramos, tanto econômica como política, expondo esse lugar como sem desenvolvimento.

Esse tipo de racismo entrelaça uma relação à subordinação de um território em detrimento de outro território considerado de referência. Nesse viés, frisamos a relação entre o urbano e campo, onde se legitima uma relação de discriminação e interiorização ao campo e o urbano, onde se legitima uma relação e discriminação e inferiorização desses espaços, é tido como um modelo padrão (SILVA; SILVA, 2014).

O Racismo Territorial entrelaça uma relação de subordinação em detrimento de um território sobre outro e consequentemente os sujeitos, suas identidades, culturais, saberes e demais aspectos fizeram/fazem parte do território que foram/são subalternizados. Desse modo, a falta de acesso a serviços públicos básicos, como de saneamento, aprofunda o abismo social. “Quanto mais resíduo, quanto mais maltratado for o território, este é considerado inferior aos demais lugares, mais você consolida essa situação de desigualdade e discriminação, nesse caso podemos relacionar como situações das comunidades quilombolas e indígenas do nosso país.

O território que é subalternizado passa a ser inferiorizado mediante a um modelo pautado numa estrutura de poder que perpassa as relações sociais enraizadas por um sistema de

hierarquização. Assim, “o processo de colonialismo/colonização demarcou uma linha abissal na qual foi estabelecido territórios, os sujeitos e as epistemes de referência” (BOTELHO; SILVA, 2019, p.4. Nesse viés, temos o exemplo dos povos quilombolas que tiveram seus territórios demarcados como inferior mediante as estruturas de poder existentes em nossa sociedade.

Atrelado a Concepção de Racismo Territorial discutiremos sobre a **Concepção de Racismo Ambiental** é um termo utilizado para se referir ao processo de discriminação que populações periféricas ou compostas de minorias étnicas que sofrem através da degradação ambiental. A expressão denuncia que a distribuição dos impactos ambientais não se dá de forma igual entre a população, sendo a parcela marginalizada e historicamente invisibilizada a mais afetada pela poluição e degradação ambiental.

É um conceito depreendido do movimento por justiça ambiental, gestado dos conflitos civis contra as externalidades ambientais negativas, de um lado crescimento econômico e das outras injustiças socioambientais que colocam em risco o meio ambiente, a cultura, o território, o acesso aos recursos naturais de uma comunidade, de um povo ou de uma nação, em decorrência das diferenças étnicas, culturais, econômicas, raciais. Nasceu nos Estados Unidos em meio a estes conflitos, a expressão Racismo Ambiental, advém das denúncias dos afro-americanos, o qual constataram que as externalidades ambientais estavam fortemente atreladas a cor da pele, a raça, ou seja, os negros estavam mais expostos a essas agressões (MORAES, 2005).

Nesse contexto, as Comunidades Quilombolas Sambaquim e Sambaquim do Riachão vêm sofrendo os efeitos do “desenvolvimento”, que atropela o estilo de vida e a cultura de muitos quilombos em todo país, seja pela expansão da monocultura, pelo empreendimento energéticos, exploração de minério ou pela urbanização, todas estas ações estão sufocando as comunidades quilombolas, restringindo seu espaço e criando barreiras ao acesso e legitimidade à sua terra. Essas ações que aproveitam da vulnerabilidade étnica racial das comunidades negras, podem ser compreendidas pelo conceito de Racismo Ambiental.

Então compreender esse fenômeno que coloca em xeque a sobrevivência das comunidades quilombolas, assim, trazendo para a discussão o estilo de desenvolvimento do Estado brasileiro, responsável conforme previsão constitucional por tutelar as comunidades tradicionais, formadoras da sociedade brasileira, mas que parece se aliar aos interesses privados que sob um discurso de “progresso” acentua a segregação espacial, desigualdade social e racismo institucional.

Em realidades nas quais a desigualdade alcança maior destaque, a exemplo do Brasil, o racismo ambiental e a busca pela universalização da temática de movimentos sustentados pela justiça ambiental tendem a ganhar maior relevo. Em tal cenário, outras finalidades estão relacionadas ao racismo ambiental, eis que ultrapassa a questão ambiental e passa, também, a espelhar os anseios da população diretamente afetada, o que revela, por vezes, a necessidade de diminuir ou, ainda, contornar um histórico caracterizado pela desigualdade e antagonismo tipicamente cultural.

Há que se reconhecer que se trata de um discurso pautado na denúncia de um quadro de robusta injustiça social, fomentado pela desigual distribuição do poder e da riqueza e pela apropriação, por parte das classes sociais mais abastadas, do território e dos recursos naturais, renegando, à margem da sociedade, grupamentos sociais mais carentes, lançando-os em bolsões de pobreza. Os aspectos econômicos apresentam-se, no cenário nacional, como a flâmula a ser observada, condicionando questões socioambientais, dotadas de maior densidade, a um patamar secundário.

Além das consequências do Racismo territorial e Ambiental presentes nos Quilombos no Brasil, estes têm seus conhecimentos, saberes, modos de vida e ser inferiorizados pela **Concepção do Racismo Epistêmico**. Portanto, este tem suas heranças, para além de todas as dominações pelos quais é conhecido, promoveram também uma dominação epistemológica que gerou relações desiguais de saber/poder que conduziram à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010).

Um dos desafios postos na contemporaneidade é como trabalhar as diferenças na escola. Essa preocupação também se dá na medida em que a cultura escolar, ao priorizar e decantar saberes, mitiga a importância de outras formas de produção de conhecimento. Desta seletividade não escapa à escola. Quando discute sobre o racismo epistêmico, Grosfoguel (2007), traz informações relevantes que muito se aproximam da segregação de conhecimentos na dinâmica escolar:

> O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no "sistema-mundo capitalista / patriarcal /moderno / colonial". O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitária (identity politics) dos brancos ocidentais [...]. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Se o Racismo Epistêmico gera um fosso entre os conhecimentos ocidentais e não ocidentais, este processo também pode ser fortalecido em um sentido dissimulado e

aparentemente inofensivo. Para abrandar a aparência do Racismo Epistêmico, é possível que diversas formas de conhecimentos pareçam contempladas, sem que necessariamente as mesmas ganhem igual relevância na discussão. Esta mesma lógica também é aplicável à instituição escolar, na medida que a abordagem da diferença ainda encontra limitações em face da prevalência do conhecimento etnocêntrico.

Um dos grandes problemas gerados pelo Racismo Epistêmico na nossa sociedade é certamente o desconhecimento geral da nossa formação cultural e da nossa sociedade, que vai muito além da Europa e da branquitude. Quanto nós brasileiros e até mesmo professores/as historiadores/as sabemos sobre a história da África ou dos povos orientais? Ou, no geral, quantos/as brasileiros/as ainda hoje se fossem perguntados sobre o continente africano, certamente, grande parte das respostas estarão sempre associadas não só a desconhecendo seus aspectos geográficos como também a associando à questão da pobreza e extrema miséria.

Ao repetir o padrão epistêmico ocidental como modelo referencial do conhecimento, tornou-se possível a tutela subordinadora dos sujeitos e dos saberes que escapavam à lógica dicotômica do pensamento europeu, ao modelo de organização política dos Estados-nação modernos e ao sistema econômico capitalista, baseado na propriedade privada dos meios de produção.

Percebemos que o Racismo Epistêmico se constitui como um instrumento que colabora com as hierarquias raciais que operam reproduzindo uma estrutura de relações superior/inferior conforme o conhecimento que é tido como "valido" e demais conhecimentos são inferiorizados e estereotipados. Nessa relação, temos os saberes advindos dos Quilombos que são ditos como não saberes, colocado no lugar o folclore.

Para Boaventura de Souza Santos (2010), as Epistemologias do Sul emergem com o objetivo de combater a soberania epistêmica da ciência moderna e sua lógica dicotômica e excludente. Assim, as epistemologias do Sul apresentam procedimentos que visam reconhecer e validar conhecimento produzido pelos sujeitos que sofrem/sofrem as injustiças, exclusões e dominações que são causadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado.

A concepção de Racismo Religioso constitui uma situação de inferiorização das religiões, como por exemplo, as religiões africanas e indígenas, frisamos que o "racismo religioso, pois consiste em projetar a dinâmica do racismo às expressões africanas e indígenas presentes nessas "religiões" (NASCIMENTO, 2017, p. 5455). Desse modo, percebemos que as religiões de matrizes africanas e indígenas enfrentaram/enfrentam os ataques do racismo religioso que perpassam a sociedade. Salientamos que:

> enfrentar o racismo religioso é uma forma de desmascarar a continuação da mentalidade racista que permeia a sociedade brasileira e que ataca tudo que tenha heranças africanas de resistência, levando pessoas e instituições desrespeitam os territórios, crenças, práticas e saberes que se mantêm em torno dos terreiros (NASCIMENTO, 2017, p. 55).

A Concepção de Racismo Religioso se configura como uma das consequências de um sistema que estrutura relações de poder e atua de forma onde as diferenças religiosas são marcadores que evidenciam prática de Racismo Religioso. Como por exemplo, as violências direcionadas as religiões de matrizes africanas. Nessa sociedade perpassa uma relação de objeto entre uma religião em detrimento de outra.

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que "as violências praticadas contra as religiões de origem africana no Brasil, o componente nuclear desse tipo de violência contra as CTTro[17] é o racismo" (NOGUEIRA, 2020, 83). Mais do que intolerância religiosa, Nogueira traz a compreensão de racismo religioso e que este é ainda mais perverso e escamoteado na sociedade brasileira. Para ele:

> O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. (NOGUEIRA, 2020, p. 89).

O racismo presente na sociedade brasileira leva à negação dos corpos, das subjetividades, das experiências e da história do povo negro e indígena. A negação não só da cor, mas da cosmovisão desse grupo vulnerável, ainda que em maioria numérica na população brasileira, é a tônica predominante da sociabilidade. Desse modo, alerta, Nogueira (2020), valer-se do termo "intolerância" pode ser mais palatável e não diz tudo o que deveria dizer sobre o Brasil. Usar o termo tolerância, além disso, mantém epistemologicamente voltado ao paradigma europeu e impede a apreensão de todas as dimensões do racismo.

Nessa direção podemos relacionar o Racismo Religioso à colonialidade do saber, dimensão epistémica da colonialidade do poder expressa na hierarquização de conhecimentos e formas de produzi-los, aplicadas em rituais religiosos indígenas e afro-brasileiros são considerados ilegítimos porquanto não científicos. A visão de mundo presente nas religiões indígenas e afro-brasileiras, mesmo quando estudadas, são desconsideradas ou vislumbradas

[17]-1 CTTro significa Comunidades Tradicionais de Terreiro (NOGUEIRA, 2020)

como folclóricas. Seus conhecimentos religiosos são tomados como inferiores frente às teologias cristãs.

A Concepção de Racismo Biológico ocasiona hierarquização aos sujeitos estabelecendo valores entre as raças, por meio do fator biológico da cor da pele, troços morfológicos e também das qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais (MUNANGA, 2003). As diferenças biológicas entre os sujeitos são utilizadas como significação em torno da hierarquização exercendo um instrumento de dominação de um grupo sobre o outro.

De acordo com Munanga (2003, p.) "o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um determinado grupo, são consequência diretas de suas características físicas ou biológicas". Assim, os sujeitos tornam-se uma representação identitária pertencente a certo grupo, onde os traços biológicos são tidos como desencadeadores do racismo.

O racismo biológico é ocasionado a partir das marcas identitárias, dos traços fenotípicos dos sujeitos e em detrimento disto ocorre uma classificação que hierarquiza os sujeitos em superiores e inferiores. Assim, o racismo se manifesta operando situações de subalternização aos sujeitos que foram/são inferiorizados.

A Concepção de Racismo Científico surgiu no século XIX e seus desdobramentos na sociedade são debatidos pelos pesquisadores, assim esse tipo de racismo gera desigualdade entres os sujeitos classificados como superior e inferior por meio do conceito de raça (SCHWARCZ, 1993). Nessa direção " a classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX" (MUNANGA,2003, p. 5).

Para Bobbio, as teorias racistas buscavam a justificação cientifica a partir do século XVIII, devido às próprias características da época iluminista. A ideia de um racismo científico se relaciona, assim, com a justificativa biológica de que existem raças humanas superiores e inferiores, e isso pode ser analisado de forma objetiva pela ciência. O que se percebe, então, é que o racismo cientifico é uma teoria vinculada ao momento de consolidação das ciências enquanto discurso explicativo da realidade, com foco principalmente nas teorias da biologia do século XIX.

Diferentes ramos científicos estavam relacionados a estes estudos, como a frenologia, fisionomia, antropometria, além da utilização de conceitos da biologia, psicologia, antropologia e mais, porém o racimo cientifico não se sustenta enquanto argumento cientifico

contemporaneamente. Tanto por não existirem raças dentro da espécie humana, como por que suas bases não são comprovadas por meio de pesquisas recente. O adjetivo cientifico se refere meramente à tentativa de justificar com as ciências do século XIX e começo do século XX, as discriminações que diferentes grupos étnicos sofriam.

Os postulados gerais do Racismo Científico tentam incluir dentro das características das raças, elementos psicológicos, morais, sexuais, culturais etc. Esses elementos são, atualmente, estudados pelas demais ciências e entende-se que a sua construção não se refere a raças, mas as condições biopsicossociais que os diferentes grupos humanos apresentam e que não podem ser hierarquizados em primitivos ou superiores como propunha o racismo cientifico.

No Brasil o Racismo Científico vai se pautar mais nas teorias de "embranquecimento" do que nas teorias de segregação racial, assim, era fomentada a imigração de pessoas brancas, e dificultada a imigração de pessoas negras e asiáticas. Para Guimarães (1995, p. 3738), a ideia de "embranquecimento" [...] foi, antes de tudo, uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural instalados pelo racismo cientifico e pelo determinismo geográfico do século XIX.

As divergências expressivas do Racismo Científico brasileiro se situavam no âmbito de outro ponto de pauta, qual seja: a discussão sobre a mistura de raças e os riscos de degeneração delas decorridos. Segundo Schwarcz (1993, p. 12), o Brasil era descrito como "[...] uma nação composta de raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural [...], levaria a supor que o Brasil seria, um dia, branco". (SANTOS; SILVA, 2018, p. 256).

O que se percebe, então, é que o Racismo Cientifico é uma teoria vinculada ao momento de consolidação das ciências enquanto discurso explicativo da realidade, com foco principalmente nas teorias da biologia do século XIX. Em diferentes países do mundo, buscou-se estudar as diferenças humanas a partir de um ideal de raça e justificar as diferentes características humanas com elementos hereditários e biológicos. Essas teorias eram utilizadas para explicar as diferenças culturais e sociais entre os povos humanos a fim de criar hierarquias e justificar a dominação e as condições subalternas a que eram submetidos os povos.

Salientamos que o racismo surge em diversas esperas da sociedade de uma forma que subalterniza e hierarquiza os sujeitos/os, seus territórios, saberes, culturas, religiões e demais aspectos que fazem parte da construção sócio histórica da sociedade. Desse modo, o racismo brasileiro é marcado por peculiaridades, como os séculos da escravidão, o processo de colonização e a dominação político-cultural dos grupos sociais e étnico-raciais (GOMES, 2007)

De acordo com Gomes (2007), fazendo menção ao racismo ambíguo brasileiro, o mesmo tem permitido a construção de formulações discursivas e ideológicas específicas da realidade racial, tendo como principal o Mito da Democracia Racial. Conforme Fernandes (1978), nos ressalta que não existe Democracia Racial no Brasil e o Mito da Democracia Racial começou a ser contestada a partir das lutas dos povos negros através dos movimentos sociais, das produções acadêmicas que visam políticas de igualdade racial e também de combate às ideologias das elites burguesas e do Estado.

Florestan Fernandes (1978), ao analisar a transição da sociedade estamental para a de classes e observa que está muda, mas os padrões de acomodação racial, não. E essa não mudança exerce a função de garantir que a distância social entre brancos e negros seja mantida,apesar da sociedade se auto intitular livre e igualitária, pregando, assim, a "igualdade" entre brancos e negros no Brasil.

De acordo com Fernandes (1978), podemos dizer que o Mito da Democracia Racial no nosso país ganha força baseando-se na generalização de casos de ascensão social de algumas pessoas negras e a partir da focalização superficial e externa das relações entre brancos e negros no país, que transmitia a ideia de ajustamento racial. Essas condições sociais promoveram a imagem de que o Brasil sempre foi uma sociedade sem impedimentos legais à ascensão de pessoas negras a cargos oficiais ou de prestígio social. Aparentemente as portas para a ascensão social estavam abertas, se o negro não conseguia adentrá-las a incapacidade ou a irresponsabilidade eram do próprio negro. Esse discurso ainda hoje é reproduzido, por exemplo, quando afimar-se que essas concepções de racismo citadas acima não existem.

2.1.3 Da Opção Decolonial à Interculturalidade: reflexões sobre resistência, luta e direito por uma Educação Escolar Quilombola

Esta seção constitui-se de uma discussão sobre os seguintes conceitos: opção decolnial, Política de Identidade e Identidade na Política, Interculturalidade e Educação Intercultural, estabelecendo relações com Educação Escolar Quilombola. As contribuições teórico-metodológicas de Mignolo (2005, 2008a, 2017), Oliveira e Candau (2013), Walsh (2008, 2009b) e Tubino (2009) contribuem na construção das reflexões aqui evidenciadas.

As lutas protagonizadas pelos povos negros e quilombolas que advogam o respeito de suas identidades e especificidades vão se constituindo como uma Opção Decolonial. Consideramos que na direção contrária desobedecendo à lógica colonial estavam/estão sendo

tecidos, enquanto a da Modernidade atuava/atua, e apesar de toda subalternização, sangue e suor derramados; das cinzas das resistências germinam projetos de Decolonialidade e lutas por justiça social e epistêmica.

Os territórios que constituem os campos da Educação Escolar Quilombola dizem de saberes, sujeitos, formas de compreensão de mundo que, historicamente, foram/são silenciados. É na direção contrária a essa lógica de exploração e expropriação que os povos quilombolas vão se constituindo como sujeitos de direitos (GOMES, 2008). Sob essa ótica, a Educação do Quilombola constitui-se como um projeto de educação política e pedagógica dos povos quilombolas, considerando seus processos de lutas e suas formas específicas de organização.

Em continuidade, tomando como referência as epistemologias, historicamente, subalternizadas e silenciadas, ou seja, partindo do lócus de enunciação dos povos subjulgados, o Pensamento de Fronteira e o Corpo-Política do conhecimento constituem a Opção Decolonial destes sujeitos de direito. O sujeito de direito do projeto colonial é confrontado pelo sujeito de direito outro, o sujeito da Opção Decolonial, que historicamente foi inferiorizado e subalternizado; dentre estes temos os negros, os indígenas, as mulheres e os campesinos, e em especial os povos quilombolas, em que os quilombos constituem um lugar dentro da Diferença Colonial.

É necessário enfatizar a questão das Comunidades Quilombolas neste contexto em consideração ao processo de marginalização ocorrido nas garras da lógica colonial que impôs um sistema de exclusão e desigualdade social cujas consequências são observáveis até os dias de hoje. Em parte, algumas comunidades foram formadas como alternativas de vida ao modelo hegemônico-excludente ainda no período colonial e seguiram na marginalidade e invisibilidade social até os dias atuais.

Para Mignolo (2006), o caminho para Opção Decolonial, ou melhor, para a dissolução da matriz colonial, primeiramente consiste na conscientização do indivíduo que vive numa sociedade condicionada ao controle de dominação e uma disciplina epistêmica hegemônica que fomenta a ideologia de raça arraigada na América Latina, que traz viva em sua constituição o jugo colonial. Caminhando rumo à descolonização, importa destacar a força da inter-relação entre os grupos sociais marginalizados. Nesta direção, Mignolo (2006) diz que a prática de dissolução da matriz colonial de poder depende do:

> [...] acto de pensar el desprendimiento epistémico, el pensamiento critico fronterizo y la descolonización (descolonialidad) de la matriz colonial de poder, de la colonialidad del ser y del saber [...] El desprendimiento, el giro descolonial propone precisamente

> eso. cambiar los términos y no sólo el contenido de la conversación. Pensar desde categorías de pensamiento negadas: desde la corporalidad del cuerpo negro, de la homesexualidad, a las lenguas exoticas o del pasado (MIGNOLO, 2006, p. 20-21)

Um elemento importante sobre a opção Decolonial é a compreensão de dois seguimentos: Política de Identidade e Identidade na Política (MIGNOLO, 2008). O primeiro, corresponde a ideia de que essas identidades são homogêneas como, por exemplo: de que todos os quilombos são rurais e não tem suas especificidades, quando na realidade existem formações diversas e distintas de acordo com os conhecimentos que cada quilombo foi adquirindo, saberes econômicos, culturais e políticos, dentre outros. Essa perspectiva cria e justifica com a Política de Identidade a condição de um povo atrelado a um espaço-tempo territorial geográfico para ser aceita na sociedade (TORRES, 2013).

O segundo seguimento corresponde à Identidade na Política, neste os sujeitos são protagonistas de suas próprias histórias, apresentando uma opção Decolonial, de enfrentamento aos preceitos do sistema eurocêntrico. Dessa forma:

> a opção Decolonial, por sua vez, forja-se nessa força e faz o questionamento das leis que sustentam a hierarquia de poder e de saber, que durante muito tempo concedeu a uma minoria o direito de narrar histórias coletivas sem necessariamente ouvir, conhecer, viver esses coletivos. Para transgredir e propor outra forma de contar essas histórias, essas minorias lutam, primordialmente, para uma redistribuição/reorganização da geopolítica do conhecimento, pois se submetidas às leis estabelecidas pela geopolítica eurocentrada e colonial, correm o risco de serem submetidas aos mesmos processos de universalização que homogeneizaram o que hoje se conhece como história da humanidade (TORRES, 2013, p.37-38).

Nesse contexto, pensar a reivindicação dos saberes baseado na Opção Decolonial, é compreender para além do mero reconhecimento das diferenças, mas do fortalecimento de suas histórias, direitos, sem os mecanismos que sustentam as bases da Colonialidade e que acolhe as diferenças apenas de forma funcional. Os movimentos sociais dentre eles destacam-se os negros e quilombolas são exemplos de como é possível pensarmos fora dessa lógica colonial, nos ensinam com os processos de resistência e com a forma respeitosa em que tratam os conhecimentos, a sua cultura, bem como a entendermos as relações humanas numa perspectiva contrária a que foi imposta pela Modernidade-Colonialidade

Walsh (2008) sinaliza que a Política de Identidade se justifica pela valorização de identidades culturais e pela criação de políticas para reforçar essas identidades. Tal política de identidade consiste em um entendimento de que existe uma identidade "universal" como modelo ou padrão. Tal entendimento compõe o padrão hegemônico de poder representado pelo homem branco, heterossexual, cristão (católico ou protestante) (MIGNOLO, 2008).

Dessa forma, apesar da Política de Identidade valorizar as identidades étnicas e culturas, ela tende a homogeneizar as lutas de povos indígenas, quilombolas e campesinos e sinaliza uma de identidade coletiva, sem considerar as especificidades de cada povo. Dessa forma, os povos indígenas, quilombolas e campesinos, lutam para se afirmarem como sujeitos de direito e reivindicam uma educação escolar especifica que leve em consideração suas lutas, cultura, modos de vida e de ser.

Na contramão da Política de Identidade temos a Identidade na Política que de acordo com Walsh (2008) é uma Opção Decolonial, ou seja, é uma postura política de enfrentamento da ideia de política racial. Constrói-se identidade em política à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural. Dentro dessa perspectiva refletimos sobre as lutas dos movimentos sociais dentre eles os negros que lutam por uma Educação Escolar Quilombola que expresse o posicionamento contra os modelos educacionais urbanocêntricos que pretendem apagar as identidades desses sujeitos, os modos de vida, os seus saberes em nome de um padrão Colonial de Poder.

Com isso, é possível considerar como o processo de resistência dos povos quilombolas vai se afirmando no caminho da Decolonialidade, pois a mesma ―não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção (MIGNOLO, 2017, p. 15). Assim, a Educação Escolar Quilombola passa a ser uma opção outra de educação voltada para os povos quilombolas e seus territórios, nos quais tenham seus saberes e processos identitários como referências para pensar-sentir-viver suas práticas políticas e pedagógicas.

Frente a esse debate, e como já mencionado os sujeitos de direito da Opção Decolonial (povos indígenas, negros e campesinos) alicerçam suas resistências e proposições na Desobediência civil[18], quando articulados às lutas políticas dos povos subalternizados, e na Desobediência epistêmica, reivindicam a condição epistêmica dos sujeitos subalternizados (MIGNOLO, 2008). Com isso, possibilitam um diálogo intercultural, haja vista que os sujeitos outros não negam toda produção epistêmica existente, mas provocam uma reestruturação da Geopolítica do conhecimento, partindo do lócus de enunciação dos povos subjugados.

Como resultado da Desobediência civil e Epistêmica, temos a Perspectiva Intercultural que se converte em inter-epistemologias, ou seja, um diálogo intenso entre a "cosmologia não

[18]-Para maior aprofundamento, ver MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº. 34, p. 287-324, 2008.

ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português) " (MIGNOLO, 2008, p. 316). A Interculturalidade segundo Walsh (2008), busca superar a homogeneização e a segregação cultural impostas pelo modelo de sociedade capitalista mundial Moderno/Colonial. É contrapondo-se a esta estrutura que os Movimentos Sociais trazem para debate a luta pelo direito à condição epistêmica.

Os Movimentos Sociais, dentre estes os negros, denunciam a visão subalternizadora e anunciam formas culturais, políticas e epistêmicas outras de organização da sociedade e de produção e disseminação do conhecimento. O ser e estar no mundo social e cultural defendido por esses movimentos sociais que, historicamente, foram classificados como "inferiores" partem do princípio do respeito e do reconhecimento das diferenças e das relações socioculturais presentes nos seus lugares de enunciado. É diante deste quadro que vêm constituindo-se os grupos de resistência aos modelos universalistas, provocando a construção de perspectivas teóricas outras, entre elas, a Interculturalidade.

A Perspectiva Intercultural permite imaginar a existência de outras formas de percepção dos conhecimentos e outras possibilidades de interpretar a realidade. No campo epistemológico e como proposição paradigmática, a Interculturalidade põe em discussão e em dúvida as múltiplas certezas e postulados de uma totalidade teórica dominante, que impregna o processo de construção e de disseminação de conhecimentos na sociedade Moderna.

Walsh (2008) evidencia em seus estudos que o termo Interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional, mais precisamente como referência educacional indígena marcada pela resistência ao modelo homogeneizador requerida pelos Estados Nacionais Modernos. A construção de uma identidade nacional imposta pela modernidade fomentou conflitos e resistência em diversos grupos étnicos sociais como, por exemplo, os de matriz afrodescendente que denunciavam à discriminação racial presentes nas sociedades Latino-Americanas e outros grupos, entre eles, de mulheres, camponeses e grupos historicamente subalternizados. Estes grupos sociais fazem crítica à lógica da Modernidade ao propor:

> un pensamiento que difiere radicalmente en su lógica y en su fundación sociohistórica y política de la de los filósofos blancos y blanco-mestizos, de base eurocéntrica, es el que propone un "diálogo intercultural" (WALSH, 2007, p. 56).

Desta forma, o discurso da Interculturalidade entre estes povos que foram subjugados vem se constituindo, através de projetos contra-hegemônicos, como possibilidade de romper

com os desmandos daqueles considerados superiores. Os grupos de matriz indígena e afrodescendente são protagonistas destes projetos. A Interculturalidade tem um significado específico: "[...] ela está ligada às geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistémicos, orientados para a transformação social e para a descolonização." (WALSH, 2006, p. 21).

A vantagem do conceito de Interculturalidade é a de que a sua origem não está nos meios académicos, mas nas comunidades indígenas e na diferença colonial (MIGNOLO, 2003) que o tomam como um princípio ideológico transformador da realidade social e comunicacional. Origina-se, assim, nas experiências e feridas coloniais que se materializam por meio do racismo.

A Perspectiva intercultural é identificada no Brasil através das práticas de resistência e luta dos diferentes Movimentos Sociais, dentre estes, os Movimentos dos Negros, os Movimentos Indígenas e os Movimentos dos Campesinos que lutam para legitimar sua condição epistêmica e seus direitos, propondo a construção de mecanismos políticos que rompam com as Políticas Sociais e Educacionais pautadas pelo imaginário Moderno/Colonial. A Interculturalidade, neste viés, é concebida como processo e projeto político epistemológico de organização da sociedade e de produção e de disseminação de conhecimento.É um processo dinâmico e permanente de relação, de comunicação e de aprendizagem entreculturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria possível e igualdade, comotambém um projeto político Outro[19], que tem oposição à Modernidade/Colonialidade pautado por diferentes formas de pensar e atuar dos diferentes povos culturais.

A discussão sobre a Perspectiva intercultural versa sobre dois pontos principais: por um lado, há uma visualização das minorias como mercado potencial, ocorrendo a apropriação pelos grupos hegemônicos de certos elementos discursivos das bandeiras de luta dos movimentos sociais; por outro, as crescentes reivindicações dos Movimentos Sociais pelo direito epistêmico, direito expropriado pelo processo colonizador, enfraquecendo o Estado no que diz respeito ao seu poder de manipulação e de controle sobre grupos reivindicatórios.

A Interculturalidade Funcional baseasse em políticas que devem ser, apenas, para manter a mesma relação de poder entre os sujeitos ditos superiores e inferiores, onde há os sujeitos superiores ditando o que deve ser estudado e os sujeitos inferiores que devem apenas

[19] -O temo outro/outra é usado por Walsh (2008) para designar o posicionamento fronteiriço, que não significa contraposição ou alternativa, mas sim possibilidades distintas, com origens distintas marcadamente Contra-Hegemônica

receber o que está sendo determinado. Embora haja exceções muito positivas, ainda predominam as ações pautadas pela ideia de Interculturalidade Funcional, que é compatível como o modelo neoliberal, pois, embora promova o diálogo e a tolerância entre os diferentes, não toca nas causas das assimetrias vigentes (TUBINO, 2005).

Nesta perspectiva as políticas públicas voltadas para a educação devem ser, apenas, para manter a mesma relação de poder entre os sujeitos ditos superiores e inferiores, onde há os sujeitos superiores ditando o que deve ser estudado e os sujeitos inferiores que devem apenas receber o que está sendo determinado. Assim o estudo de Silva (2018), ao citar Walsh (2008) nos alerta sobre o perigo de ações que aparentemente contemplam os diferentes, na medida em que estes ganham certa visibilidade. Entretanto, o mero reconhecimento não provoca a reflexão e a problematização. Assim a Educação Escolar Quilombola não pode ser entendida com um mero reconhecimento é preciso ser efetivada de fato nas comunidades quilombolas.

Já, Interculturalidade Crítica para Walsh (2008) está além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade. Essa vertente parte da construção de um projeto social que leve em consideração as relações socioculturais, políticas e econômicas que evidenciem os conhecimentos e os saberes da memória dos grupos sociais que foram historicamente subjugados. Nesse contexto, por meio desse conceito entendemos que os Movimentos Sociais, a exemplo os negros e quilombolas, denunciam a visão subalternizadora e anunciam formas culturais, políticas e epistêmicas outras de organização da sociedade e de produção e disseminação do conhecimento.

Nesta ótica, a Interculturalidade Crítica busca elucidar as relações sociais desiguais, a fim de contribuir para um processo de transformação social que enalteça vozes outras. É entendida como um projeto político que visa a decolonialidade*,* a transformação e a criação de sociedades libertas do período colonial. Assim, a Interculturalidade crítica é estabelecida por meio do diálogo conflitivo entre as diversas culturas. Segundo Walsh,

> la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importantes es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (2010, p. 78-79).

A Interculturalidade Crítica pretende retirar a venda colocada pela razão moderna que tem ocultado a sua dominação colonial. A partir dessa compreensão a Interculturalidade Crítica

assinala a urgência de afirmar e de valorizar sujeitos, conhecimentos, modos de vida e sociedades outras, estabelecendo um diálogo sobre igualdades de direitos e de oportunidades no qual muitos mundos possam dialogar e coexistir em igualdade na diferença, sendo assim refletimos a respeito da situação das Comunidades Quilombolas do nosso país.

Dessa forma, o tratamento depreciativo dado às produções intelectuais e culturais dos grupos marginalizados tem o intuito de ocultar e manter as relações de poder desiguais. Estes grupos têm seus conhecimentos reduzidos a manifestações culturais ou, mais especificamente, folclóricas, negando os lócus e os sujeitos de enunciação e de produção epistêmica. Por meio dessas denúncias e reinvindicações surgem as legislações que buscam resgatar por meio da educação os direitos, saberes e modos de vida dos povos quilombolas e população negra em geral.

É neste viés que percebemos a aproximação entre a Educação Escolar Quilombola e a vertente Intercultural crítica. Essa aproximação se dá, por um lado, quando a Intercultural Crítica evidencia a necessidade da escuta e da participação dos povos que foram excluídos na Política Social e Educacional Latino-Americana e, por outro, quando a Educação Escolar Quilombola é protagonizada pelos grupos que foram historicamente excluídos e subalternizados e propõe transformações radicais nas relações de poder na sociedade.

A Educação Intercultural rompe diretamente com a lógica colonial, questionando a Colonialidade presente na sociedade e na educação, pois é:

> Uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, portanto, não somente denunciativa, em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28).

Neste viés, a Interculturalidade Crítica se converte numa ferramenta pedagógica tendo materialidade na Educação Intercultural. Com isso, busca "o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar com as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que ao mesmo tempo alenta a criação de modos 'outros'" (WALSH, 2009, p. 25).

É na perspectiva da Educação Intercultural que vemos a Educação Escolar Quilombola como uma possibilidade de rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos nos quilombos e na sua diáspora, como pelo estímulo de construção e valorização da identidade negra de forma positiva. Assim, essa educação tem

como sujeitos protagonizadores aqueles que sofreram uma história de submissão e de subalternização, tendo sua origem nas raízes políticas postas em cena pelos Movimentos Sociais, que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, de saber e de ser outro

De acordo com Walsh (2008, p. 23) a Educação Intercultural tem como princípios:

> Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen; Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros; Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos; Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.

Desta forma, a Educação Intercultural se caracteriza enquanto processo e projeto que não questiona só a perspectiva eurocêntrica de conhecimento, como perspectiva única, mas também a autoridade exercida por essa hegemonia que determina o que é conhecimento, o que deve ser ensinado, como ensinar e a quem ensinar. Enquanto prática política, a Educação Intercultural se preocupa com os sujeitos de resistência, insurgência e oposição (SARTORELLO, 2009).

O exercício ético que a Interculturalidade Crítica anuncia em seus princípios expressam maior representatividade nas discussões sobre a ética escolar, pois de acordo com Sartorello (2009), a etnicidade escolar é definida pelas relações histórica, política e cultural estabelecidas nos conflitos entre os grupos. Assim, a Educação Intercultural tem como função questionar:

> A colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades "outras" (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

Neste viés, os povos subalternizados e inferiorizados passam a participar diretamente da construção e materialização do projeto educativo exercendo a sua condição epistêmica. Para tanto, segundo Walsh (2009), faz-se necessário que a Pedagogia Decolonial ganhe materialidade nas práticas docentes desenvolvidas pelos professores, práticas estas que desenvolva um diálogo entre os saberes locais e os conteúdos de aprendizagem.

Perspectiva de Pedagogia Decolonial para Walsh (2010), representa pensar uma praxis baseada na criação e na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de

pensamento. Ou seja, implica na construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, a qual concebe a pedagogia como política cultural. Assim, as práticas docentes dos/as professores/as precisam fazer esse diálogo para que possa contribuem em ações que promovam o enfretamento do racismo no espaço escolar.

Desse modo, é importe refletir sobre o papel da Pedagogia Decolonial que se faz a partir do ato de se assumir como sujeitos históricos, sujeitos estes capazes de modificar a realidade opressora como uma forma de desaprender tudo o que foi imposto pela Colonialidade e pela desumanização para reaprender a ser mulheres e homens, em suas mais variadas condições: racial, social, de gênero, sexual, religiosa, territorial, geracional.

Pensamento de Fronteira indica uma possibilidade de ruptura aos moldes do Padrão de Poder Moderno Capitalista, pois é forjado no movimento de resistência dos/as sujeitos/as subjulgados/as e silenciados/as do espaço da Diferença Colonial. Esse pensamento, traz cosmovisões outras, pautando-se num diálogo crítico com os conhecimentos e modos de pensar daqueles que historicamente tiveram seus saberes negados e silenciados (MIGNOLO, 2003).

Nesse contexto epistemológico, o pensamento liminar possibilita o reconhecimento da Diferença colonial, enquanto produto constituído pelo sistema/mundo/moderno/colonial e a ruptura da mesma através de uma semiose colonial, onde os povos que tiveram a produção de conhecimento silenciados possam ressignificar os diferentes saberes anteriormente subjugados pela estrutura da Colonialidade do Poder e do Saber.

É o resultado do pensamento gestado na fronteira que, a partir do confrontamento, retraduz e ressignifica tanto a sua própria história, quanto a história colonial a qual foi submetido, como podemos perceber na trajetória de lutas dos povos quilombolas pelo direito a uma educação escolar específica e diferenciada.

Outro elemento de tensão está presente também na não aceitação do que foi imposto aos povos negros, considerada por Mignolo (2008) de Desobediência Epistêmica. Os povos quilombolas desobedecem epistemicamente ao não aceitarem o conhecimento moderno como único saber, produzindo suas próprias referências. Desobedecer, nesse sentido, significa questionar, as formas e condições de inferiorização que socialmente foi e continua sendo posta aos povos negros pelo projeto de Modernidade-Colonialidade.

Por outro lado, está condição de não aceitação não é unanime, pois, o projeto de Modernidade-Colonialidade condiciona um olhar de naturalização da condição de inferioridade. Por isso, a importância de uma Educação Escolar Quilombola que possa

contribuir na afirmação identitária dos sujeitos quilombolas e não reforçando as inferiorizações impostas aos grupos tradicionais.

Embora, quando ocorre essa ruptura, a desobediência epistêmica contribui, por exemplo, aos povos indígenas, campesinos, quilombolas, por ressignificarem a sua história, cultura, quando, não negam os conhecimentos tidos como universais, mas reivindicam uma educação específica e diferenciada, contemplando os saberes das culturas outras e os de seu povo.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA PERCURSO POLÍTICO-SOCIAL E EDUCACIONAL

Nesta seção, abordamos compreensões sobre os povos quilombolas no Brasil, tendo como objetivo refletirmos sobre a história, as lutas, as resistências e reivindicações destes povos que lutaram por sua liberdade e que, hoje, continuam lutando por condições dignas de vida e por uma Educação Escolar Quilombola. São sujeitos que carregam identidades, ancestralidades, saberes tradicionais que expressam suas especificidades, raízes que se intercruzam com outras memórias de muitas tramas, como aborda Freire (2009).

Desse modo, como forma de organização, dividimos em 6 subseções, a saber: I) Quilombo no Brasil: espaço/tempo de resistência, da qual destacamos os estudos de Goes e Silva (2013).

Na subseção II) A Constituição de 1988 e ressignificação dos quilombos contemporâneos, com ênfase aos estudos desenvolvidos por: Arruti (2008), Godoi (2014), Gorender (1980); III) Comunidades quilombolas no Agreste Pernambucano: Um olhar sobre os munícipios de Cupira-PE e Panelas-PE, contamos com as contribuições de: Arruti(1997, 2017), Ribeiro (2014) e Andrade (1997); IV) Cultura e Identidades quilombolas e V) Identidade e cultura quilombola hoje com reflexões sobre o ser quilombola, pautados nas discussões de: Griffithis e Tiffin (2000), Silva (2000), Santos (2010), Bhabha (2013), Gilroy (2001) e Hall (2011) e entre outros/as autores/as; e VI) Educação escolar nos quilombos tensões entre Política de Identidade e Identidade na Política.

Estas discussões nos ajudam a compreender o quanto os sujeitos outros foram postos pelo projeto de Modernidade-Colonialidade como povos sem culturas, sem conhecimentos não válidos a estarem nas propostas e modelos educacionais, o que reverberou diretamente, tanto nos currículos prescritos quanto nas práticas docentes. Por isso, frisamos a necessidade desse debate como forma de desobedecermos às lógicas eurocêntricas.

3.1 Quilombo no Brasil: Espaço/Tempo de Resistência

> *Foram vidas detidas por uma instituição, aprisionadas pelas condições que lhes foram impostas, maldição das relações de poder.*
>
> (Lília Ferreira Lobo, 2010)

Entender a história dos povos negros frente a todos os processos de Colonização-Colonialismo e Colonialidade é compreender que houve também processos de resistência. No livro Quilombo nas Américas: articulação de comunidades afro-rurais (BRASÍLIA, 2012)[20], podemos perceber que a formação dessas comunidades tradicionais, ou seja os quilombos constituem umas das principais ações de resistência ao sistema escravocrata. Assim essas comunidades são grupos étnicos e cultural, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Estas Comunidades Quilombolas compartilham saberes, memórias, ancestralidade, modos de vida próprios construídos e reconstruídos pelos sujeitos em suas territorialidades, bem como formas de resistência aos preconceitos e discriminações presentes socialmente. Hoje, também se destacam pelas lutas aos direitos a posse da terra e condições de continuidade de sua cultura, políticas públicas que assegure educação e saúde nos territórios de vivência. Embora, esse cenário representa um processo lento, pois, ainda hoje temos comunidades negras que não possuem a titulação de quilombolas, continuando invisibilizadas e tendo seus direitos silenciados.

Vale ressaltarmos também, a compreensão de quilombo apresentada no portal do INCRA (2017, p.4)[21], considerado como:

> uma categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. Nesse sentido, há outras terminologias para o termo quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros (INCRA, 2017, p. 4).

A formação dos quilombos foi se constituindo de indígenas, pessoas livres, mas sua maioria foi composta pelos povos de culturas negras escravizados. Suas formações eram, em sua maioria, distantes, escondidas nas matas, em lugares preferencialmente inacessíveis

[20] -Retrata um projeto de experiência dos governos, organizações internacionais e comunitárias para a afirmação da importância das comunidades afro-rurais no desenvolvimento que visa ao aperfeiçoamento de políticas públicas
[21] -Portal do INCRA Atualizado em 15/04/2017. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf. Acesso em: 22- 04-2021.

(BRASIL, 2013). Nestes territórios foram constituindo família e criando uma nova maneira de sociedade, desenvolvendo modos coletivos de vivência, experiência e luta.

No entanto, o projeto de Modernidade-Colonialidade naturalizou um imaginário da associação de quilombo a algo histórico do passado e que teria desaparecido. Porém, é importante salientar que estas comunidades resistiram e resistem até hoje, e ressignificam sua cultura e lutando contra os processos de poder, existindo em praticamente todos os Estados brasileiros[22].

Salientamos também o conceito de Comunidade Quilombola expresso no Guia de Políticas Públicas para os quilombos apresentando que: "são grupos étnico-raciais em destaque indígenas e quilombolas como segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotadas de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência a opressão histórica sofrida" (BRASIL, 2013, p.14).

Dessa maneira, entendemos que as Comunidades Quilombolas compõem em sua trajetória elementos que fazem parte de uma identidade coletiva como: a religião, os modos de vida e de culturas compartilhados coletivamente. São comunidades que desenvolveram e desenvolvem processos de resistência para manterem vivas suas tradições, ancestralidades e memórias.

Ainda hoje uma das lutas dos quilombolas é pelo reconhecimento de fato do Estado pela demarcação das terras para manter viva a história de seu povo, que marca também a história da escravidão no Brasil, sendo este reconhecimento necessário para as Comunidades Quilombolas. Nesse sentido, cabe ao "Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) titular os territórios quilombolas localizados em terras públicas federais ou que incidem em áreas de particulares (Decreto 4887/2003)" (INCRA, 2017, p.9).

Vale ressaltar que o Programa Brasil Quilombola (PBQ), coordenado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi responsável pela política quilombola, lançado em 2004, tendo por objetivo:

> consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas, e como desdobramento foi instituída a Agenda Social Quilombola (Decreto 6261/2007), que agrupa as ações de diversos ministérios voltadas às comunidades em quatro eixos principais, quais sejam: 1) Acesso a Terra; 2) Infraestrutura e Qualidade de Vida; 3) Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local; e 4) Direitos e Cidadania. O Incra é responsável apenas pelo primeiro eixo (Acesso à Terra), restando os demais eixos da política quilombola sob a responsabilidade de outros órgãos e ministérios. Cabe ainda aos Estados e Municípios a devida participação nessa política, conforme sua legislação e atribuições específicas (INCRA, 2017, p.9).

[22] -Palmares Fundação Cultural. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=3041. Acesso em: 12-11- 2018

A discussão sobre terras quilombolas está posto no Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, sinalizando que são consideradas terras ocupadas pelos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Embora, para que de fato as comunidades tenham esse direito assegurado, alguns fatores apresentados pelo documento do INCRA (2017), são essenciais, tais como: o acesso às políticas públicas; a autoidentificação; o pertencimento ao território étnico e o uso coletivo deste.

Além desses fatores, outros elementos necessários e essenciais também são as etapas do processo da política de reconhecimento e da certificação do território quilombola. Dessa forma, os movimentos sociais em especial os negros e quilombolas pressionam por Identidade em Política que seja elaborada e implementada com a participação dos povos quilombolas, tendo como referências suas marcas e diferenças identitárias e culturais. O quilombo como um espaço-tempo de tensão e processos diversos vai modificando-se e (re)significando suas pautas no campo das políticas públicas

Nesse contexto, o INCRA nomeia um grupo técnico interdisciplinar[23] responsável por identificar e delimitar o território reivindicado pelos quilombolas para realizar os trabalhos do RTID (Relatório Técnico de Identificação e Delimitação). O RTID "aborda informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas[24]" (INCRA, 2017, p.12). Além desta primeira etapa temos a recepção, análise e julgamento de eventuais contestações, em que:

> uma vez concluído o RTID, publica-se edital (resumo) no Diário Oficial da União e no Diário Oficial do Estado, por duas vezes, e afixa-se na sede da prefeitura municipal onde está situado o território identificado. O Edital deverá conter informações gerais do processo, localização do território identificado e matrículas de registro de imóveis incidentes (INCRA, 2017, p.13).

Depois da fase de julgamento das contestações e dos recursos apresentados temos a fase de conciliação de interesses com outros órgãos. Encerrada as fases do processo, a presidência do INCRA publica a Portaria reconhecendo e declarando os limites do território quilombola

[23] -Composto por agrônomo, antropólogo, cartógrafo, técnico de cadastro e servidores com outras habilitações.

[24] -O relatório antropológico, além de caracterizar a comunidade e a região em que essa se encontra, deve se concentrar no levantamento das relações da comunidade em três eixos: o processo histórico da comunidade, sua organização social e os usos produtivos e culturais que a mesma faz de seu ambiente. O foco final de tal peça técnica é no levantamento e análise das relações territoriais da comunidade, o que embasa a identificação do território proposto à titulação (INCRA, 2017, p.12).

contendo o memorial descritivo do perímetro do território quilombola em vias de regularização. Vale ressaltarmos que o título expedido pelo INCRA:

> é coletivo, pró indiviso e em nome das associações que legalmente representem as comunidades quilombolas. Não há ônus financeiro para as comunidades e obriga-se a inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade no título, o qual deverá ser registrado no Serviço Registral da Comarca de localização do território (2017, p.16).

Na lista de regularização de territórios quilombolas no Brasil, publicada em junho de 2015, são certificadas 2.607 Comunidades Quilombolas. Entre os anos de 2005 e 2015 o Incra publicou 208 Relatórios (RTID) de terras quilombolas; 107 portarias de reconhecimento; 77 decretos de desapropriação e 29 títulos de propriedade, contemplando cerca de 28 mil famílias em todo o país.

Desses dados, foram RTID, 12 Portarias de reconhecimento e 14 Decretos Declaratórios de Interesse Social, publicados em 2015. Foram emitidos, ainda em 2015, 16 Contratos de Concessão de Direitos Real de Uso (CCDRU), correspondentes a aproximadamente 17 mil hectares; e entregues 16 Títulos Definitivos de Reconhecimento de Domínio, no total de 7 mil hectares, beneficiando 1.984 famílias em 7 Comunidades Quilombolas dos Estados de Goiás, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Sergipe[25]. Como podemos perceber no período de 10 anos tivemos 2.607 certidões e outras etapas de processo em andamento sobre a regulamentação do território quilombola.

Como forma de reparação histórica a titulação das Comunidades Quilombolas é importante no reconhecimento desses grupos, pois como vimos anteriormente é a partir da política de regulamentação fundiária do território, em que estão localizados os quilombolas em espaços rurais e urbanos, que oportuniza a garantia de um dos seus direitos: a terra. Está se configura um dos elementos da cultura negra, fazendo parte da memória e da contribuição na afirmação étnica destes sujeitos, sendo um dos meios de sobrevivência para os quilombos.

Desse modo, compreendemos que quilombo é uma categoria usada para determinar a constituição de Comunidades Quilombolas, têm uma trajetória própria e de relações territoriais específicas, como por exemplo: sua ligação com a ancestralidade negra e o período de resistência à escravidão. Portanto, o quilombo é compreendido como território para a garantia

[25] -Outras informações disponíveis em: http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/regularizacao-de-territorios-quilombolas-no-brasil

da reprodução física, social, econômica e cultural dos povos de culturas negras, abordando o universo de características dos valores, práticas, memória e cultura dessas comunidades.

Assim, falar sobre quilombolas é compreender toda a trajetória dos antepassados dos povos negros e entender como se deu o processo de resistência negra frente aos padrões coloniais que instituiu o ser negro como objeto, como algo a ser inferior a ser dominado e mantido a serviço do padrão de poder de colonização, como é retificado por Quijano, 2005 através da Colonialidade do Poder. Uma das formas de entendermos a história de resistência dos povos negros é refletindo e reforçando a importância do próprio percurso histórico de luta desses povos e seus resultados.

Nesse diálogo, apresentarmos, a seguir, alguns documentos, de âmbito internacional e nacional sobre a discussão étnica, ou seja, que dialoga e contribui no combate à discriminação racial.

Quadro 6 - Principais marcos do Regime Internacional de Combate à Discriminação Racial no âmbito das Nações Unidas

ANO	REGIMENTO	FINALIDADE
1958	Decreto	Convenção nº 111 sobre a Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão da OIT.1 Promulgada no Brasil pelo Decreto no 62.150, de 19/1/1968
1960	Decreto	Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Promulgada no Brasil pelo Decreto no 63.223, de 6/9/1968
1963	Resolução	Declaração das Nações Unidas sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Resolução nº 1.904 da AGNU, de 1963.
1965	Resolução	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Resolução nº 2.106 da AGNU de 1965.3 Promulgada no Brasil pelo Decreto no 65.810, de 8/12/1969
1966	Resolução	Vinte e um de março foi proclamado como o dia internacional para a eliminação da discriminação racial. Resolução no 2.506 da AGNU, de 1966
1971	Resolução	Ano internacional para ações de combate ao racismo e à discriminação racial. Resolução nº 2.544 da AGNU, de 1969.
1973	Resolução	Primeira década de combate ao racismo e à discriminação racial (1973-1982). Resolução nº 3.057 da AGNU, de 1973.
1978	Conferência	Conferência Mundial Contra o Racismo em Genebra, Suíça.
1983	Resolução	Segunda década para a ação de combate ao racismo e à discriminação (1983- 1992). Resolução nº 38/14 da AGNU, de 1983
1989	Convenção	Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da OIT em Genebra.
1993	Resolução	AGNU apontou o papel dos organismos nacionais no combate à discriminação, preeminentemente a discriminação racial.
1993	Resolução	Terceira década para a ação de combate ao racismo e à discriminação (1993- 2003). Resolução nº 48/91 da AGNU, de 1993.
2001	Conferência	III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban, África do Sul.
2009	Resolução	Ano Internacional dos Afrodescendentes - Resolução nº 64/169 (ONU
2011	Resolução	Ano internacional dos afrodescendentes. Resolução nº 64/169 da AGNU

2011	Convenção	Convenção nº 189 sobre Trabalho Decente para as Trabalhadoras e os Trabalhadores Domésticos (OIT).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos nos textos: a) Quilombo nas Américas: Articulação de comunidades afro-rurais (BRASÍLIA, 2012); e b) O regime internacional de combate ao racismo e a discriminação racial (GOES e SILVA, 2013)

No Quadro 5 podemos observar que apesar das lutas e reivindicações sobre o combate à discriminação racial resultando nas Conferências, Decretos e Resoluções, ainda temos um cenário lento de efetivação nesse combate. No entanto, compreendemos que tais elementos foram importantes na história, principalmente na década de 1960, no combate ao racismo onde foram aprovados nesse período instrumentos no combate à discriminação racial.

Ressaltamos também que a partir da criação das Nações Unidas a discussão sobre discriminação racial ganha destaque, expressando em sua Carta a defesa em respeito aos direitos humanos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, pois "a discriminação racial é vista como limitador do exercício pleno dos direitos humanos" (GOES; SILVA, 2013, p.10), pois reafirma a igualdade entre homens e mulheres e a prática da tolerância.

Assim ao analisarmos essas políticas sociais adotadas no contexto brasileiro nos últimos anos a luz da identidade na política compreendemos que, estas, surgem como uma proposta de reinvindicação e reparação histórica ao período da escravidão a partir de ações afirmativas intensamente presentes nos debates públicos, estão articuladas a um discurso de reconhecimento e cidadania junto à população negra.

Neste cenário social, as comunidades negras que reivindicam seus direitos sociais no âmbito da educação, saúde, moradia dentre outros possuem hoje um espaço representativo na conflituosa arena política em consideração à questão fundiária, refletindo uma importante dimensão pós-colonial da luta do movimento negro. Entre os campos de disputa que abarcam a cultura como demanda política e estética, se configura a questão da tradição dos povos, fazendo emergir como categoria os chamados Povos Tradicionais. E é diante desses debates acerca dos povos originários, tribais e tradicionais que se configuram alguns contornos específicos, como os povos quilombolas.

No Brasil, a discussão sobre o tema das Comunidades Quilombolas ganhou novas forças e formatos a partir da Constituição de 1988 que prevê no artigo de disposições transitórias número 68, o direito de acesso à titulação das terras ocupadas e o direito de preservação da cultura afro-brasileira. Desde a constituição cidadã o movimento negro se organizou junto a outras instâncias, como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), para discutirem um conceito mais adequado de "remanescentes de quilombo".

Essas discussões, demandadas pelo próprio Ministério Público, resultaram na recusa em se adotar a concepção colonial cristalizada e historicamente essencializada de quilombo, tido como uma unidade social isolada e autossuficiente de negros fugidos (Leite, 2000). Admite-se desde então uma variedade de processos de ocupação de terra nas diferentes trajetórias históricas ligadas à resistência negra, alargando-se a concepção de comunidade quilombola.

Ao observarmos o caráter político dos processos identitários, a questão do reconhecimento das comunidades neste campo passa a ser importante na compreensão das lutas sociais redistributivas pelo território. O decreto 4.887 de novembro de 2003 estabelece que o reconhecimento de uma comunidade quilombola seja realizado pela própria população através de um processo de autoidentificação, atribuindo-se à Fundação Cultural dos Palmares – FCP a responsabilidade pela expedição das certidões de reconhecimento das comunidades, e ao INCRA a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e, finalmente, a titulação das terras (Brasil, 2003).

Um fator importante para a validade deste decreto é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 que trata de uma resolução da Assembleia das Nações Unidas por meio da qual os Estados membros condenam a discriminação racial e comprometem-se a adotar uma política destinada a eliminar qualquer forma de discriminação. A Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil, pode ser considerada um instrumento político e jurídico da qual podemos relacionarmos com a identidade na política no que diz respeito a garantia dos direitos das comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas.

O critério de auto-atribuição concede à população quilombola, um novo instrumento político emancipatório que soma forças no processo de acesso à titulação das terras e, consequentemente, autonomia para a realização de suas práticas socioculturais. Realmente, podemos observar um maior número de territórios reconhecidos entre os anos de 2003 e 2006, representando um impacto positivo desta política para o movimento quilombola.

Outro critério importante existente na Convenção 169 refere-se a reconhece a existência e garante direitos a todos os povos, indígenas, tribais, quilombolas e demais povos ou populações e comunidades tradicionais. Os direitos reconhecidos podem ser agrupados em dois: o de ser e o de estar em sua territorialidade. O ser é o direito à existência enquanto grupo, coletivo, comunidade, com sua forma de organização própria, suas hierarquias, cultura, religiosidade, sentimento e misticismo e escolha livre de suas opções futuras.

O direito de estar é o direito à territorialidade, à terra, ao território. Isso significa o direito de estar em uma terra específica, no lugar onde a natureza influenciou sua cultura e foi por ela

modificada em balanço de harmonia. Estes dois grupos de direitos são umbilicalmente ligados, a existência de um depende do outro, por isso um povo desterritorializado usa toda sua força para a reconquista do território e posteriormente para sua manutenção e integridade.

Claro que a partir destes dois direitos nascem e se desenvolvem outros, como o conhecimento associado à biodiversidade, as formas específicas de alimentação, trabalho e provisão das necessidades físicas e culturais, etc. Para garantir estes dois direitos a Convenção 169/OIT estabeleceu dois pressupostos.

O primeiro é a forma de reconhecimento da existência do povo indígena ou tribal. Segundo a Convenção, a qualificação de um povo, população ou comunidade, sempre relembrando que a convenção usa o termo povo, é dado pela consciência que tem de si mesmo: "A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção" (BRASIL, 2004), estabelece o artigo 1º, nº 3.

Portanto, o reconhecimento do ser, do direito de ser, que é efetivamente a partir do qual florescem todos os outros, tem como pressuposto a autoconsciência do existir coletivo. Isto significa o reconhecimento pela autoidentificação ou auto-atribuição. Aliás seria totalmente impróprio imaginar que o reconhecimento da existência de um povo dependesse de um ato externo ou de identificação técnica ou científica, segundo critérios e cultura de outro povo.

Esta discussão está totalmente superada, mas esteve presente no final da década de 70 do século XX, quando os militares no Brasil tentaram introduzir "critérios de indianidade", renovando a teoria de Lombroso, tentando estabelecer critérios e caracteres físicos para determinar quem seria ou não membro de um povo ou cultura, isto mesmo depois do Estatuto do Índio (Lei 6001/73) consagrar a autoidentificação indígena como critério de reconhecimento de direitos.

O direito de ser é direito coletivo, de coletividade, portanto é ela, a coletividade que tem que se declarar como tal e quem dela faz parte, é a consciência de ser coletivo e de ser diferente da sociedade hegemônica e das outras sociedades. Não é um direito individual que se vincula ao titular por fatores concretos, como filiação, contrato ou cidadania.

Neste caso o coletivo, povo, população ou comunidade tem que se identificar como tal e identificar seus integrantes que podem ou não aceitar essa condição, é uma questão de consciência, diz a Convenção. É a consciência de existir e não de estar enquadrado no termo da Convenção ou da Lei. A Convenção e a Lei são externas ao povo, por isso, muitas vezes o povo não tem consciência do conceito legal, mas sim de sua existência coletiva.

O segundo pressuposto para a concretização destes direitos é o que se chama de consulta prévia e informada, ou, consulta prévia, livre, informada e de boa fé. A Convenção estabelece em vários artigos que as medidas administrativas e legislativas dos Estados Membros que possam colidir ou afetar os direitos dos povos tradicionais devem ser precedidas de consulta aos interessados. Mas é no artigo 6º, nº 1, alínea a) que a determinação é explícita: "consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas (BRASIL, 2004).

Esta consulta, esclarece a Convenção, deve ser feita com boa-fé e com o objetivo de se chegar a um acordo e conseguir o consentimento acerca das medidas propostas. A discussão do alcance desta consulta e de sua forma específica tem sido objeto de amplos debates nacionais e internacionais com a direta participação dos povos interessados, alguns casos já chegaram a Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Outro instrumento com caráter geral relacionado à temática dos direitos humanos foi a Declaração Universal de Direitos Humanos (DNU, 1948). No artigo 2º da Declaração, difundem-se o direito e as liberdades sem qualquer discriminação. Assim, as autoras Goes e Silva (2013, p.15) evidenciam que:

> por meio desta declaração, a AGNU reafirma alguns preceitos da Resolução nº 134/1960, pois condena o colonialismo, assim como todas as formas de segregação e de discriminação associadas à colonização, e não admite qualquer doutrina de diferenciação ou de superioridade racial, considerando-as cientificamente falsas.

Percebemos que a declaração condena as questões que podem indicar qualquer ato de discriminação racial e aponta a necessidade de eliminação desta, afirmando a importância de adotar medidas internacionais e nacionais, principalmente no âmbito educacional para conseguir atingir de fato a eliminação das formas de discriminação racial. Embora, passados mais de cinco décadas continuamos lutando para que de fato as políticas públicas tenham sua efetivação nas escolas e socialmente.

Desse modo, entendemos que com a I Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, realizada em 1978, finalizou os trabalhos da primeira década de combate ao racismo, onde percebemos que um dos principais objetivos durante a primeira década, foi o combate ao regime do apartheid.

Com a Resolução nº 38/14 de 1983 declarou a segunda década de combate ao racismo e à discriminação racial, finalizando em 1993. "No entanto, as atividades a serem incorporadas foram alvo de demasiado atraso (...) (GOES; SILVA, 2013, p.19). Contudo, há segunda década

foi período de aprofundamento das ações contra o regime do apartheid (Iden, 2013). Foi no período da segunda década que foi estabelecida a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, onde reconhece o direito de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Nesta convenção percebemos o direcionamento as Comunidades Quilombolas, no entanto estes são tratados ainda na convenção como tribais. Em 1993, destaca-se a II conferência realizada em Viena sobre os Direitos Humanos e a Resolução nº 48/134 da AGNU, apontando o papel dos organismos nacionais no combate à discriminação, dentre elas a discriminação racial. No ano seguinte da Conferencia e da Resolução, tivemos o fim do apartheid e a posse presidencial de Nelson Mandela[26], encerrando os trabalhos de combate à discriminação racial na segunda década.

Na terceira década de combate ao racismo e à discriminação racial, de 1993 a 2003, destacamos o que é apresentado por meio da Resolução nº 48/91, que aborda:

> os objetivos de liberdade e paz para todos, há também a indicação de medidas como aquelas destinadas para assegurar a transição pacífica do apartheid para a democracia, num regime não racial na África do Sul, para remediar as disparidades do legado cultural, econômico e social, resquícios do apartheid. O plano determina as ações em nível internacional, regional e nacional, bem como especifica a necessidade de pesquisa e estudos, e por fim insere o sistema anual de consultas (GOES; SILVA, 2013, p.20).

Durante a terceira década, os trabalhos direcionaram-se para à promoção de ações voltadas à igualdade racial, abordando esta discussão na III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas conexas de intolerância realizada em 2001, na África do Sul, em Durban. Esse momento foi considerado um dos mais significativos para o desenvolvimento do regime internacional de combate ao racismo (GOES; SILVA, 2013). Passados três Décadas de contexto sobre os direitos humanos seguida da discussão sobre discriminação racial, tivemos em 2009 o Ano Internacional dos Afrodescendentes, onde destaca-se em Salvador- Bahia o encontro Ibero-americano do Ano Internacional dos Afrodescendentes, Afro XXI. Com esse encontro tivemos dois documentos: A Declaração de Salvador e a Carta de Salvador, além de proporem criações dos Centros de Memória e do Foro Global dos Afrodescendentes.

Como podemos observar, apesar de termos ao longo de décadas efetuado discussões e ações efetivas sobre a discriminação racial, que perpassa toda a trajetória dos povos negros

[26] -Um fato histórico que marca a história do mundo e da comunidade negra

depois da colonização. Observamos também a necessidade de intensificar os esforços no combate efetivo do racismo e da discriminação racial, pois como demonstrado no Quadro 5 não temos avançado em Leis sobre esse tema (no período analisado), apenas Conferências, Decretos e Resoluções. Desse modo, após observamos avanços em âmbito global, apresentamos a seguir as ações nacionais, focando sobre a discussão quilombola.

3.1.2 A Constituição Federal de 1988 e ressignificação dos quilombos contemporâneos

O texto final do artigo 68 do ADTC/88-CF, ao se referir aos "remanescentes das comunidades quilombolas", desencadeou nos âmbitos legislativo, político e jurídico os primeiros questionamentos "em torno do direito que seria reconhecido e da historicidade do sujeito desse direito" (ARRUTI, 2008, p. 8). Havia, por parte da academia, dos movimentos sociais negros e de alguns quilombolas, uma compreensão unânime de que o "artigo 68" imprimiria uma carga de reparação mediante as sequelas sociais que persistem desde a Abolição, uma vez que a liberdade não estava acompanhada de um processo de inserção social, a começar pelo acesso à terra.

O trajeto legislativo traz importantes referências no que diz respeito à visibilidade quilombola em uma história recente do nosso país. Como mencionamos, a partir das articulações nas décadas de setenta e oitenta, as reivindicações do movimento negro e do movimento social quilombola ampliam o olhar quanto às demandas das comunidades. O direito étnico, ainda que fazendo associações restritas ao passado escravista, também foi observado pela legislação, através da preservação patrimonial e das práticas culturais: "Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos" (art. 216, inciso V, §5º).

Entretanto, o principal incômodo nas relações sociais provavelmente está ligado à territorialidade, em virtude da correlação entre as questões econômicas e a ideia de propriedade. Ao dispor que "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988), o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) não deixa de ser, ainda que de forma indireta, atacado, se considerarmos o longo percurso legislativo quanto ao regulamento do dispositivo em questão.

Mesmo que o direito à terra consignado na constituição seja uma conquista indiscutivelmente relevante, já que implicitamente partilha a ligação simbólica e material dos

quilombolas com o território, existem percalços nesse caminho. Ainda que se reconheça formalmente tal prerrogativa, e as comunidades sejam incitadas a se adequarem às disposições do campo normativo para terem seus direitos assegurados, segundo Godoi (2014), o Estado também enxerga a terra pelo viés econômico, o que engessa a compreensão da territorialidade pela ótica do pertencimento e do parentesco.

A inclusão dos direitos quilombolas na Constituição brasileira de 1988, portanto, foi fruto da luta e esforço do Movimento Negro, apoiado pelos poucos deputados negros que compunham a constituinte e nos trabalhos de intelectuais negros. Foi uma vitória histórica exatos cem anos depois da chamada abolição da escravatura. O nome quilombo e quilombola, porém, não era utilizado pelo conjunto dos povos e comunidades rurais, urbanas afro-brasileiras e indígenas do Brasil, aliás era utilizado apenas por algumas comunidades do Maranhão.

Apesar disto o nome quilombo tem o sentido de relembrar a resistência negra durante todo o período escravagista e depois dele, porque estas comunidades continuaram existindo e resistindo por mais cem anos sem perder suas características e em estado de invisibilidade. “Na história da escravidão no Brasil os quilombos exerceram um importantíssimo papel de resistência ...” (MOURA, 2013, p.334), é neste sentido que o termo foi empregado e afinal aceito pelas milhares de comunidades existentes no Brasil.

A aprovação do texto constitucional, depois de tanta discussão e reação, não foi suficiente para que o Poder Executivo o pusesse em prática. Reconhecido o direito, confirmado o discurso de uma constituição cidadã, as comunidades rurais afro-brasileiras continuaram sofrendo o acosso dos proprietários e grileiros de terra. Mas, por outro lado, a confirmação do direito animou as comunidades que passaram a se organizar, se juntar para a efetivação do direito reconhecido.

Em apenas oito anos da Constituição as Comunidades Quilombolas criavam um instrumento de coordenação do que seria um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil e que daria visibilidade a grande e histórica resistência negra. Da mesma forma que os indígenas precisaram, criar movimentos e organizações supra tradicionais para garantir direitos, também os quilombolas puderam iniciar um processo de reivindicação e luta direta com a criação e organização de sua Coordenação nacional.

Após à promulgação da Constituição se apresentaram muitos desafios para a titulação das terras quilombolas. Em um primeiro momento a Fundação Cultural Palmares se auto outorgou tal prerrogativa, ao tempo em que também o fez o INCRA. Nesse momento ambas as regulamentações eram insuficientes. A Portaria nº 25 da Fundação Cultural Palmares

reconhecia a necessidade de titulação de terras que fossem suficientes para a reprodução física, social e cultural das comunidades.

Em 2001, o Presidente Fernando Henrique Cardoso publicou o Decreto Federal n° 3.912/2001, dando novo enfoque para o direito constitucional quilombola à terra. O decreto, porém, retomava as discussões da constituição e estabeleceu como condição para a titulação das terras quilombolas uma espécie de usucapião centenária, que impunha aos quilombolas o dever de provar estarem ocupando a mesma porção de terras, sem oposição de terceiros, de 1888 a 1988.

Ao mesmo tempo o art. 1° conceituou quilombola o indivíduo que provasse ter entre seus antepassados escravos fugidos, o que podemos relacionar com uma Política de Identidade, pois estes requisitos impossíveis anulavam o direito reconhecido. As elites continuavam insistindo em desconsiderar os direitos das populações quilombolas agora pela via da interpretação infra-constitucional.

Já em 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva editou o Decreto Federal n° 4887/03 em substituição ao anterior, que em seu art. 2° conceituou quilombos como "grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida." Por sua vez, explicitou no art. 2°, §2°, que o direito à terra se estende aquelas necessárias "para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural das comunidades".

Diante desse contexto, fazemos uma relação com o conceito de Política de Identidade, pois existe a valorização de identidades culturais e a criação de políticas que reforçam essas identidades. No entanto, funciona na perspectiva de homogeneizar lutas e identidades. Comungamos com Mignolo (2008a, p. 289), ao destacar que a Política de Identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo.

Quadro 7- Ações nacionais: avanços legais a partir da Constituição Federal (CF/1988)

ANO	REGIMENTO	FINALIDADE
2003	Decreto	CF/1998, em 2003, instituiu-se o Decreto no 4.887, que trata da regularização e titulação de territórios quilombolas.
2004	Programa	Programa Brasil Quilombola, lançado em março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas
2007	Decreto	Em 2007, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Povos e Comunidades Tradicionais, por meio do Decreto no 6.040.

2007	Decreto	Em 2007, foi instituída a Agenda Social Quilombola, por meio do Decreto no 6.261.
2010	Lei	Em 2010, foi promulgado o Estatuto da Igualdade Racial, Lei no 12.288, de 20 de julho de 2010, que referencia as comunidades quilombolas em seu: **Artigo 8º**, determinando incentivos específicos para a garantia do direito à saúde destas populações e estimulando o acesso à terra. **Artigo 31º**. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. **Artigo 32º.** O Poder Executivo federal elaborará e desenvolverá políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos, respeitando as tradições de proteção ambiental das comunidades. **Artigo 33º**. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura. **Artigo 33º.** Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no texto: Quilombo nas Américas: Articulação de comunidades Afro-rurais (BRASÍLIA, 2012).

Ao analisamos o quadro acima, observamos que a partir do ano de 2003, houve significativos avanços para a consolidação dos direitos dos povos negros em especial os quilombolas. Nessa perspectiva podemos relacionamos com a identidade em política, pois esta surge como uma opção decolonial, ou seja, é uma postura política de enfrentamento da ideia de política racial. Constrói-se identidade em política à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural.

No Brasil, a atuação dos Movimentos Sociais Negros foi determinante para a revelação de que o racismo regula(va) as relações sociais existentes nas bases da sociedade. As mobilizações sociais foram decisivas para formalmente o país assumir que é afetado pelo racismo. Percebemos, assim, que os Movimentos Sociais Negros e outros setores da sociedade estão em um processo de afirmação da sua condição epistêmica, provocando uma desobediência epistêmica e influenciando a dinâmica de elaboração de políticas outras no seu teor e na sua finalidade, evidenciando uma defesa de Identidade na Política e não, meramente, de política de identidade.

Entendemos que o reconhecimento da regularização e titulação foi um passo importante na conquista de uns dos direitos dos quilombolas. Embora, também observamos o quanto essa conquista ocorre de forma tardia, e ainda hoje é elemento de tensão entre os quilombolas, fazendeiros e até mesmo o Estado. Além da luta e conquista da terra, os quilombolas expressam elementos individuais e coletivos que são fundantes para a permanência e fortalecimento de seus grupos, como: o pertencimento a identidade negra e quilombola, ao território e as formas culturais expressas nos seus variados fios condutores.

3.1.3 Comunidades Quilombolas no Agreste Pernambucano: um olhar sobre os municípios de Panelas-PE e Cupira-PE

Arruti (2017) enfatiza que não existe um levantamento oficial definitivo sobre o número de Comunidades Quilombolas no Brasil. Dessa maneira, as estimativas podem partir de fontes diversas, a exemplo dos números enunciados pelo movimento quilombola ou daqueles emitidos por instituições do Estado. Assim, cabe observar que a escolha pelos números elencados pela Fundação Cultural Palmares, os quais aqui utilizamos, não podem ser compreendidos de forma inconteste.

Assim, torna-se um desafio traçar um levantamento sobre as Comunidades Quilombolas no Agreste de Pernambuco. Os dados e estudos sobre as comunidades ainda são exíguos e bastante esparsos. É preciso reforçar ainda as peculiaridades intrínsecas aos quilombos, o que tende a multiplicar o (des)conhecimento sobre a condição dos mesmos no Agreste. Logo, na ausência de contribuições mais sistemáticas sobre as comunidades na região, trazemos algumas considerações de caráter geral sobre tais comunidades.

Dessa forma, das cento e cinquenta e uma (151) Comunidades Quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares e presentes no estado de Pernambuco, cinquenta e nove destas estão localizadas na mesorregião Agreste. Logo, observamos que a maior concentração das comunidades no Estado está na região em questão, conforme observamos a seguir:

Quadro 8- Comunidades Quilombolas no Estado de Pernambuco por Mesorregião

Mesorregião	**Quantidade**
Agreste	59
Mata	4
Metropolitana	4
São Francisco	34
Sertão	50

Total	151

Fonte: dados sistematizados pela autora a partir das informações disponíveis no endereço eletrônico da Fundação Cultural Palmares.

Reportando-nos à história, uma das possibilidades para o bom número de "remanescentes" no Agreste está atrelada à proximidade geográfica do famoso quilombo dos Palmares. Observamos que existe certa correlação entre as informações históricas e geográficas, as quais podem dialogar com a historicidade de Palmares e suas interferências no Agreste do estado.

Nesse sentido, observamos que o decréscimo das relações escravistas no século XVII, no contexto da ocupação holandesa, possibilitou o aumento dos quilombos, uma vez que os conflitos internos, o abandono e a destruição dos engenhos fortaleceram a fuga escravista (RIBEIRO, 2014). Ainda vale destacar a significativa extensão territorial do quilombo palmarino, que em seu auge abrangia cerca de 27.000 km², estendendo-se do paralelo do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, até o São Francisco, no estado de Alagoas (ANDRADE, 1997).

No entanto, ainda que tais informações sejam relevantes e nos permitam realizar associações entre a história dos quilombos, não podemos deixar de observar que a presença dos negros do Agreste também possa ser relacionada às condições históricas diversas, as quais não se reduzem ao contexto do quilombo palmarino. Como veremos, os nossos campos de estudos sinalizaram para essa condição, na medida em que a reminiscência histórica com Palmares tratou-se de uma possibilidade remota diante de outras interferências socioeconômicas locais ocorridas naquela região.

É importante destacar que estamos observando o quantitativo de comunidades quilombolas a partir do número de certificações pela Fundação Cultural Palmares, o que não implica na exatidão desses números, diante das variáveis históricas e as condições contextuais para o reconhecimento (ou não) das comunidades pelo Estado. No caso das comunidades que são nosso campo de estudo, ocorreu uma divisão territorial em que o município de Cupira- PE foi um distrito do município de Panelas-PE, assim, quando houve a emancipação política de Cupira em 1953, a Comunidade Quilombola Sambaquim foi dividida em duas (2). Sendo uma, localizada no município de Panelas-PE e outra no município de Cupira-PE.

Diante desse contexto, verifica-se um fato interessante em relação ao nome da comunidade, pois mesmo com a ação do estado na emancipação do distrito de Cupira, isso ocasionou a divisão da comunidade, situando-os nos municípios de Panelas e Cupira, há uma

atitude de resistência no sentido da permanência do nome Sambaquim. Assim, é apenas acrescentada, em uma das comunidades, a denominação Riachão, nome este em referência do sitio onde uma das comunidades está situada.

Essa atitude nos remete à ideia da Identidade em política Walsh (2008), que consiste em uma opção decolonial, ou seja, é uma postura política de enfrentamento da ideia de política racial. Constrói-se identidade em política à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural.

Dentro dessa perspectiva, temos as lutas dos movimentos sociais, a exemplo os quilombolas que expressam o posicionamento contra os modelos urbanocêntricos que pretendem apagar as identidades desses sujeitos, os modos de vida, os seus saberes em nome de um padrão etnocêntrico e urbanocêntrico. Tais lutas reivindicam a condição epistêmica dos povos quilombolas e demonstram o enfrentamento à Colonialidade.

Assim na visão das lideranças das comunidades em questão, houve uma mobilização positiva para fortalecer a luta das comunidades, que resistiram à ação do estado com o propósito de compreender e valorizar a história e a identidade cultural desses indivíduos. Por fim, buscamos por meio desse tópico situar a partir dessas informações um panorama sucinto sobre o contexto das Comunidades Quilombolas no Agreste de Pernambuco. Nessas condições, observamos que o direito à terra majoritariamente tem sido objeto dos descompassos políticos e jurídicos que envolvem a questão quilombola na região, prevalecendo como questão emergente e de grande dificuldade.

3.2 Cultura e Identidades Quilombolas: refletindo sobre o ser quilombola

A cultura deve ser compreendida como campo simbólico, por possibilitar aos sujeitos uma complexa rede de relações sociais capaz de significações por meio de símbolos, signos, práticas e valores. Nesse contexto, as comunidades passam a ser compreendidas a partir de suas singularidades, individualidades próprias e estruturas específicas. A cultura é percebida**,** portanto, como um sistema de códigos que comunicam o sentido das regras a fim de orientar as relações sociais.

Dessa forma, é definida como a totalidade de reações subjetivas e sociais que caracterizam a conduta dos indivíduos componentes de um grupo, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, a membros do mesmo grupo e de cada indivíduo consigo mesmo. Por sua vez, a identidade pode ser entendida como o produto da ação

do próprio indivíduo e da sociedade, de tal maneira que se forme na confluência de forças sociais que operam sobre o indivíduo e na qual ele próprio atua e constrói a si mesmo (HALL, 2006).

O conceito de identidade é apresentado socialmente em diferentes áreas, de acordo com compreensões de teóricos da sociologia, psicologia, antropologia, dentre outros autores do cenário educacional (HALL, 2006). No livro: A identidade cultural da pós-modernidade, o autor Stuart Hall nos apresenta reflexões sobre este tema onde afirma que o próprio conceito de "identidade" é demasiadamente complexo.

A identidade entrelaça o sujeito ao contexto no qual está inserido, em que alinha sentimentos subjetivos a lugares objetivos que ocupa nas relações sociais e culturais. Dessa forma, nós projetamos em nossas identidades culturais, ao mesmo tempo em que absorvemos seus significados e valores, tornando-os parte de nós mesmos (Hall, 2000). A identidade seria, portanto, algo que se move em direção às diferentes representações a que somos interpelados pelos sistemas culturais. A dimensão social da identidade pode ser compreendida como um posicionamento coletivo, em que estão compreendidas as dimensões pessoais de cada sujeito no grupo.

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

A cultura, compreendida como uma construção de significados criados pelos sujeitos imprime ao universo simbólico analisado, e nos permite perceber a lógica social envolvida. Assim, em busca de um caminho possível para compreender as culturas quilombolas, deve-se partir do imaginário social construído por seus sujeitos, que nos remete a um passado comum de escravidão, lutas, fugas e constituição de quilombos.

No cenário social de encontro do Europeu com o seu Outro, a Interculturalidade passa a conduzir uma nova lógica cultural surge como uma estética política na formação de povos sob o crivo da diáspora – diáspora europeia, intencional e colonizadora, e diáspora negra, compulsória e colonizada. A tradução cultural emerge, neste contexto, como uma mecânica que fabrica continuamente esses processos sociais. A diáspora africana possibilitou os processos de hibridização e sincretismo que transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais, teatralizando novas relações de poder no espaço social.

A identidade cultural emerge deste espaço ambivalente que torna o discurso da "pureza cultural" insustentável. A partir dos encontros entre as diferentes culturas, as relações são construídas, neste terceiro espaço criando-se, assim, novas formas transculturais na zona de contato produzida pela colonização (BHABHA, 2013).

Nesta perspectiva, Paul Gilroy (2001) metaforiza a imagem do navio em movimento pelo atlântico negro como um sistema vivo, microcultural e micropolítico, constituindo um símbolo organizador central que reflete uma estrutura heurística e fractual da formação transcultural (Gilroy 2001, p. 37). No período da primeira expansão colonial europeia houve um forte movimento de globalização, caracterizado pelo hibridismo cultural. A partir do século XX tem início um aprofundamento no processo de globalização não mais caracterizado como projeto de expansão de territórios, mas de mercado.

Em consideração a esse novo movimento, novos fenômenos surgem no cenário geopolítico, mudando as configurações entre global e local, pluralizando-se as identidades e trazendo novas dinâmicas não apenas políticas e econômicas, mas também estéticas e culturais. Nesse contexto, as diferenças culturais passam a marcar fronteiras entre si e a produzir discursos de diversidade.

Compreendida, portanto, em sua conexão com a produção da diferença, a identidade cultural passa a ser vista não apenas como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos culturais entre si, mas como um processo social discursivo (SILVA, 2005): as identidades hoje são fragmentadas e fluidas em consideração à intensa globalização cultural (HALL, 2011). O turismo e as produções artísticas e culturais se inserem numa nova lógica global mercadológica, como nos lembra, produzindo-se novas nuances no que diz respeito à luta social de populações historicamente marginalizadas.

No contexto brasileiro a diferença colonial esteve sempre atrelada ao componente do racismo - histórica e politicamente instalado com o advento da colonização. Como bem observou Florestan Fernandes (2008), a densa desigualdade racial reflete a condição de Colonialidade na sociedade advinda de um contexto político em que o processo abolicionista foi mais simbólico do que realmente moral em relação aos escravizados, não se efetuando medidas de integração do negro na sociedade de classes.

Nesta direção, a questão cultural passa a ganhar uma dimensão significativa se considerarmos que a legitimação do poder colonial se afirmou através da dominação e/ou supressão cultural de outros povos. A expansão europeia foi marcada não apenas pela

eliminação de vidas, prescindíveis no sistema/mundo/colonial/moderno/patriarcal, mas também e principalmente pela subjugação de culturas.

Ao observarmos o caráter político dos processos identitários, a questão do reconhecimento das comunidades neste campo passa a ser importante na compreensão das lutas sociais redistributivas pelo território. O decreto 4.887 de novembro de 2003 estabelece que o reconhecimento de uma comunidade quilombola seja realizado pela própria população através de um processo de autoidentificação, atribuindo-se à Fundação Cultural dos Palmares – FCP a responsabilidade pela expedição das certidões de reconhecimento das comunidades, e ao INCRA a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e, finalmente, a titulação das terras (Brasil, 2003).

3.2.1 Identidade e Cultura quilombola hoje

Iniciamos na subseção anterior o diálogo sobre o conceito de identidade, vimos que este é um tema complexo e que precisa ser mais abordado socialmente, pois passados mais de 500 anos, onde os povos negros ajudaram a escrever a história do nosso país, ainda continuam a ter suas identidades excluídas, silenciadas, pelo projeto de Modernidade-Colonialidade, não recebendo seu devido reconhecimento na sociedade.

Salientamos que a identidade está relacionada à identificação cultural que abrange fatores como: a memória, a língua, os costumes, o modo de ser, de se vestir, características que diferencia um grupo de outro. Assim, entender a identidade como diferença é compreender os elementos constituintes da relação cultural de um povo.

Ao falarmos de identidade negra não podemos dissociá-la de seu processo histórico, como nos aponta Gomes (1995, p.44): “o resgate da cultura, a defesa da igualdade social, econômica e educacional, com respeito às diferenças, só podem ser realizados e acompanhados da devida contextualização histórica desse grupo étnico/racial e da construção da memória”.

A identidade construída coletivamente é uma via de mão dupla, onde cada um/a tem algo a dar e a receber (SANTOS, 2014), são experiências que vão sendo construídas criando e recriando as ações e significados do eu e do coletivo, em que estes estão interligados. Portanto, consideramos por identidade negra a junção dessas características que unem a dimensão pessoal e a identificação coletiva de um grupo, pois “nós projetamos em nossas identidades culturais, ao mesmo tempo em que observamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós mesmos” (SANTOS, 2014, p.108).

Diante desse debate, entendemos que os aspectos como território, resistência, cultura e memória estão ligados ao conceito de identidade quilombola, pois estes são elementos que fazem parte de uma luta individual e coletiva dos sujeitos que historicamente se opuseram ao sistema hegemônico, imposto aos povos tidos como inferiores. Com a formação dos quilombos nasce também uma identidade de resistência, composta pelos sujeitos que sofriam com os processos coloniais.

Como resposta ao tratamento hostil e violento empregado aos negros que foram escravizados, os quilombos, ressaltam a escravidão na constituição e formação da identidade dos quilombolas, da representação de suas culturas e da introjeção de aspectos pertinentes à subjetividade desses indivíduos, ou seja a Colonialidade do Ser. Da mesma forma, aspectos relativos ao contexto histórico-cultural dessa época foram relevantes para a formação social, demarcando relações de hierarquia e fronteiras sociais presentes na sociedade brasileira.

Pode-se dizer que, no Brasil, assim como em outros países que sofreram com a colonização, ocorreu um Epistemicídio dos saberes de povos não-brancos, pois estes foram tidos como primitivos, ignorantes, supersticiosos e relegados ao esquecimento. Esse ataque aos saberes se refletiu, igualmente, na constituição identitária e subjetiva desses sujeitos, pois se traduziu na internalização, pelo não-branco, da superioridade da civilização branca. Tal condição o fez, em grande medida, aceitar e até mesmo desejar possuir e internalizar tais valores – tidos como inquestionavelmente corretos – concomitante a uma negação de si como não-branco, como possuidor de outra cultura.

Atrelado ao processo de Epistemicídio dos saberes, conhecimentos e modos de vidas dos povos quilombolas, ocorre um Historicídio de suas lutas, resistências contra a escravidão, pois há um apagamento dos currículos, livros didáticos dessas formas de resistências desses grupos considerados marginalizados. Assim, o Epistemicício e Historicídio partem de uma lógica colonial que tende a inferiorizar e marginalizar toda forma de conhecimento e às resistências desses povos.

No entanto, práticas de resistência permeada pela Diferença Colonial, podem ser observadas, pois os quilombos existentes ainda hoje no Brasil e configuram-se como tentativas de não absorção da identidade hegemônica. Assim como no passado colonial, a identidade quilombola se constrói, ainda atualmente, como uma identidade de luta e resistência: antes, contra a captura e a escravização; hoje, contra a invisibilidade e a negação da existência desses sujeitos enquanto quilombolas.

A identidade, compreendida como resultado da confluência de forças sociais que operam sobre o indivíduo e na qual ele próprio se constrói, pode ser entendida como produto de sua ação ou, ainda, da sociedade. A assunção de uma identidade permite ao indivíduo colocar-se de forma diferente perante a sociedade, individualmente ou como grupo. Nessa esfera, é essencial a possibilidade de ser diferente de outros setores da sociedade. Denominar-se ou reconhecer-se como quilombola resulta de uma identidade construída socialmente, em um contexto que demarca relações de poder e em que resistem a uma posição estigmatizada, desde a escravidão até a atualidade.

Tida como social, a subjetividade é produzida de forma simultânea no nível individual e social, com o reconhecimento da gênese histórico-social no momento de sua produção. Assim, ao considerarmos a subjetividade dos quilombolas, devemos compreendê-la não somente associada às experiências atuais do sujeito, mas como adquirindo sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação. Ou seja, adquire sentido ao longo da história e por meio da transmissão de conteúdo, de forma simbólica e ao longo de gerações, por relatos de feitos heroicos, lutas, músicas, dentre outros.

Os sujeitos, no caso, os quilombolas, ao denominarem-se como um grupo, e ao se reconhecerem como tal, compartilham valores, crenças e, acima de tudo, uma identidade com outros indivíduos, constituindo-se e reconhecendo-se como tal, simultaneamente. Nesse sentido, a expressão "remanescentes de quilombos", cunhada nos documentos jurídicos brasileiros, traz a dubiedade que permeia a identidade desses povos nos dias de hoje, ou uma mera Política de Identidade. Ligados ao passado, em um presente que frequentemente os invisibiliza, os quilombolas agonizam entre uma identidade histórica, que os constitui socialmente e os permeia de sentidos e símbolos, e uma ameaça à própria existência enquanto quilombolas.

Ao serem constituídos no universo hegemônico como "remanescentes", correm o risco de serem destituídos de uma identidade social. Tal imposição já foi igualmente colocada sobre indígenas quando, nas décadas de 1930 e 1940, eram nomeados como "remanescentes indígenas". Os "primeiros acadêmicos ao se dedicarem à temática indígena procuravam naquelas comunidades apenas os traços de suas supostas culturas ancestrais" (ARRUTI, 2000, p. 12).

Assim, corre-se o risco tanto de engessar a identidade social do grupo, quanto de determinar sua trajetória. Nesse sentido, Arruti (1997) chama a atenção para o fato de que: "Apesar das exigências do termo, os 'remanescentes' não são sobras de antigos quilombos

prontos para serem identificados como tais, presos aos fatos do passado por uma continuidade evidente e prontamente resgatada na 'memória coletiva' do grupo" (ARRUTI, 1997, p.23). Tal pensamento nos remete à complexidade inerente à constituição identitária, o que mais uma vez ratifica a Política de Identidade, ou seja, pois, a utilização de tal conceito nos documentos legais, traz a ideia do mero reconhecimentos, sem contextualizar e problematizar a diversidade de povos quilombolas existentes no país.

Os quilombos, constituídos a partir das mais diversas formas de reação à dominação instituída pelo processo colonial escravista, e abrangendo práticas e experiências amplas, carregam sentidos e desdobram-se com eles (Leite, 2008). Podem ser compreendidos como instâncias sociais e, portanto, como geradores de sentidos produzidos a partir da experiência de sujeitos, de sua história e de seu sistema de relações, e como posicionamentos coletivos. Esse posicionamento se refere à noção do grupo relativo ao contexto social, histórico e cultural a que pertencem, interagindo e mudando ao longo do tempo conforme a complexidade de cada momento.

Por outro lado, a identidade coletiva não deve ser entendida como uma anulação do sujeito que, destituído da possibilidade de uma identidade individual, é absorvido pelo grupo. A identidade é um fenômeno marcado pela fluidez e pela flexibilidade. É importante, portanto, que quilombolas tenham espaço simbólico e subjetivo para transitarem entre uma identidade que remonta ao passado, mas que também se projeta sobre um futuro. Em outras palavras, as dimensões social e pessoal da identidade convivem de maneira dinâmica, devido ao fato de a constituição do sujeito ocorrer em determinado contexto social, cultural e político, sendo modificada e modificando-o simultaneamente.

O ato de identificar-se e de compartilhar com um grupo determinado conjunto simbólico envolve a percepção dos indivíduos enquanto sujeitos no mundo e na relação afetiva com ele. Sendo assim, o sujeito atua sobre esse mundo e o altera com sua marca singular. A compreensão da identidade parte do entrelaçamento da estrutura ao sujeito, em que são relacionados sentimentos subjetivos e lugares objetivos ocupados nas relações sociais e culturais. Compreendida como o posicionamento subjetivo eleito em relação a uma realidade histórica e social, a identidade se dá pelo sentimento de pertença do sujeito, ao compartilhar conteúdos simbólico-afetivos com outros, definindo-se, portanto, como um grupo.

Esse posicionamento assinala o caráter ativo do sujeito e de uma subjetividade dinâmica que é, ao mesmo tempo, dependente de fatores situacionais, históricos e sociais para se constituir enquanto identidade. Portanto, também na cultura quilombola, os conteúdos

simbólico-afetivos emergem dentro de maneira distinta para cada indivíduo, a partir de experiências sociais e pessoais, sendo carregados de valor e afeto. Os significados são construídos socialmente, e por serem simbólicos se constituem enquanto elementos culturais. Dessa forma, podemos nos referir a representações, crenças, valores, memórias e, ainda, à língua, à religião, história, festas públicas, datas comemorativas, etc.

3.3 Educação Quilombola e Educação Escolar nos quilombos tensões entre Política de Identidade e Identidade em Política

> *A afirmação da identidade nas comunidades negras rurais passa pelo valor da terra e pela especificidade de suas expressões culturais.*
>
> (Lília Ferreira Lobo, 2010)

Nesta seção, apresentamos os principais dispositivos legais brasileiros que tratam indiretamente e diretamente sobre a Educação do Campo, Educação Indígena e por fim com mais aprofundamento a Educação Escolar Quilombola. Essas análises possibilitam a compreensão do contexto educacional dessas três modalidades de ensino em termos de políticas públicas. Ressaltamos que tomamos como referência inicial a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Segundo Campos (2012) no Brasil Colônia, devido a sociedade escravocrata, frequentar a escola para a população negra era sinônimo de dificuldade, desta forma, entende-se que poucos alunos negros frequentavam a escola pública. A autora faz menção ao período Imperial também constatando que mesmo com as legislações não favoráveis aos negros, ainda assim, alguns frequentavam os bancos escolares. Campos (2012) analisa ainda, a educação do período da República, do qual por meio de políticas de branqueamento da raça, permitiu o negro adentrar os espaços escolares.

Historicamente, é possível constatar a ausência da garantia, em lei, dos direitos educacionais aos quilombolas. Numa perspectiva mais abrangente da garantia de direitos do cidadão, a Constituição Federal de 1988 inova ao estabelecer que:

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...]

> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
> 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (BRASIL, 1988).

Ainda, na Constituição Federal de 1988, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o artigo 68 específica que "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988). Larchert e Oliveira (2013, p.47) explicam que:

> [...] o debate em torno da garantia de direitos civis das comunidades quilombolas ganhou impulso nas últimas décadas do século XX, constituindo-se, em uma ação coletiva reivindicatória diretamente ligada à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira e em especial o negro rural.

Nesse sentido, a garantia de direitos estabelecidos em lei se faz necessária. Contemplar as Comunidades Quilombolas nas leis, documentos e programas governamentais se torna imperativo para a garantia de direitos desses povos que foram historicamente excluídos. Situando historicamente o princípio da educação étnico-racial no Brasil, não obstante, foi a década de 1980 que se deu com o processo de redemocratização, onde os grupos minoritários tiveram maior visibilidade, bem como conquistaram um espaço na agenda política nacional.

Os embates foram muitos, em especial do Movimento Negro e Quilombola, que reivindicavam uma série de medidas, dentre elas, uma política dá e pela diferença. A política da diferença se insere neste contexto, como medida de desconstrução da discriminação racial, de desnaturalização do preconceito racial, visando estabelecer a igualdade de ter direitos, e uma educação que considere as diferenças e particularidades dentro do contexto da diversidade cultural brasileira.

Ressaltamos que a Lei n˚ 9394/96 – LDB, embora reconheça que existem diferenças entre os contextos educacionais do campo e da área urbana, não especifica como essas diferenças serão contempladas e valorizadas no contexto escolar sejam elas povos do campo, quilombolas ou indígenas, pois não há uma menção mais detalhada sobre os diferentes povos que habitam no campo. Em seu Art. 28, quando afirma que: "na oferta da Educação Básica para

a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região".

Dessa maneira, ainda é ressaltado no artigo mencionado acima que o sistema de ensino promoverá adaptações para possibilitar que as escolas do território rural se adequem às peculiaridades do campo, mas não encontramos os subsídios que contemplarão, de fato, as especificidades de povos do contexto campesino. Assim, evidenciamos que, no que diz respeito à Educação para as populações do campo, a LDB está pautada na perspectiva da Interculturalidade Funcional, que "permiten el permanecer y fortalecimiento de lãs estructuras sociales establecidas y su matriz colonial" (WALSH, 2009, p. 2).

Com a promulgação da Lei 10.639/03, os direitos humanos básicos das populações negras e quilombolas deveriam ser garantidos, bem como o reconhecimento da contribuição e participação dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Nesse âmbito, as questões raciais nas escolas eram compreendidas como desafios a serem superados. Para a implementação da referida Lei, foram geradas ações do governo brasileiro.

Nesse contexto, as ações do Conselho Nacional de Educação foram fundamentais na elaboração e orientações através do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que resultou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 10 de marco de 2004.

Para entendermos melhor as Diretrizes Nacionais, destacaremos os eixos norteadores do Plano Nacional de Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais que deu os subsídios necessários para a implementação da Lei 10,639/03 através da referida diretriz. Os eixos são:

1) Fortalecimento do marco legal;
2) Política de formação para gestores e profissionais de educação;
3) Política de material didático e paradidático;
4) Gestão democrática e mecanismos de participação social;
5) Avaliação e Monitoramento;
6) Condições institucionais (BRASIL, 2009, p.28).

Os eixos apontados acima estão esmiuçados e distribuídos nas propostas que constituem as Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-Raciais como podemos evidenciar através de suas metas no que diz respeito aos direitos destas populações de se:

> [...] reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientado por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações (BRASIL, 2004, p. 10,11).

As Diretrizes acima expostas mencionam as propostas estabelecidas, as orientações acerca dos conteúdos a serem trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como discute e orienta o papel da coordenação pedagógica com relação à consolidação das propostas contidas nas próprias Diretrizes. Além das propostas já mencionadas, as Diretrizes contam com políticas reparadoras que objetivam "ressarcir os descendentes africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista" (BRASIL, 2004, p.11).

As medidas reparadoras visam combater o racismo e as discriminações, bem como neutralizar o processo de branqueamento, de modo que ao ter suas tradições histórico/culturais, os indivíduos tanto se reconheçam enquanto membros descendentes de africanos, como se sintam valorizados e respeitados por eles próprios e pela sociedade. Outro aspecto destacado nas Diretrizes trata a Educação das Relações Étnico-Raciais. As reparações enfatizadas são: "o reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros" (2004, p.13).

Nessa direção apresentação do contexto de produção das políticas curriculares para a Educação do Campo, Indígena e Quilombola notamos aproximações entre essas modalidades de educação, a saber: luta por reconhecimento enquanto sujeitos de direitos; reconhecimento e atendimento de suas diferenças e especificidades; reparação da dívida histórica para com esses povos; currículo escolar atrelado à perspectiva pós-colonial.

Agora, vamos analisar as diretrizes conhecidas como dispositivos legais que tratam diretamente das questões relacionadas à Educação do Campo, Educação Indígenas e Educação Quilombola destacadas no quadro 9.

Quadro 9 – Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola

Documento	**Diretrizes (Educação do Campo/Indígena/Quilombola**
Parecer CNE/CEB nº 36/2001	Dispõe sobre a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 13/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Resolução CNE/CEB nº 5/ 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
Resolução CNE/CEB nº 8/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Fonte: A autora (2022)

As diretrizes citadas acima fazem menção à Educação do Campo, Quilombola e Indígena são frutos de lutas pelos Movimentos Sociais há muito tempo. No entanto, ganham destaque apenas na década de 1990, período no qual a educação para os povos do território campesino passa a ser pauta nos debates nacionais. Dentre as reivindicações desses diversos povos (Campo, Quilombola e Indígenas), está a militância de uma educação escolar específica e diferenciada pensada para esses/as sujeitos/as.

Durante o governo do PT, podemos afirmar que houve uma maior participação e diálogo entre os diversos movimentos sociais e a criação de uma legislação educacional ampla de atendimento às demandas educativas dos povos (campesinos, indígenas e quilombolas, dentre outros), assinalando movimentos sutis de descolonização. O diálogo estabelecido no espaço da diferença colonial entre governo e movimentos sociais indígenas resultou em distintas ações que configuraram à construção dessas Diretrizes (SANTOS, 2022).

A Lei nº 9.394/96-LDB apresenta, especificamente no caput do Artigo 28, questões voltadas à oferta da educação básica para o território rural evidenciando que caberá aos sistemas de ensino organizar e planejar as práticas educativas nas escolas que respeitem as diferenças e especificidades dos povos do campo. Frente à incumbência dos sistemas de ensino está a ―organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 1996, p. 11).

Nessa mesma direção, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 é provocado pelo artigo 28 da LDB e propõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As propostas pedagógicas das escolas do campo, nesse documento legal, ―contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2001, p. 23). O presente Parecer evidencia que o projeto institucional das escolas do campo é constituído pelas relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade, por meio de uma gestão democrática.

Mediante o parecer CNE/CEB nº 36/2001 é elaborada a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que passa a instituir Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Apresenta preocupação com a inclusão dos saberes dos estudantes campesinos para a construção do perfil da escola do campo, pois "a identidade da escola do campo é definida pela

sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes" (BRASIL, 2001, p. 22). No entanto, em sua maioria os saberes dos estudantes campesinos ficam excluídos das vivências nas escolas e não há uma política de incentivo que possibilite a inclusão, de fato, dos saberes dos estudantes das escolas do campo.

Esses documentos legislativos (Parecer 36/2001; Resolução 1/2002; Decreto 7.352/2010) resultaram das mobilizações e pressões populares ocorridos, especialmente, na década de 1980 por direitos civis, marcando o início do processo de redemocratização do país. O ponto principal desse processo foi a promulgação da Constituição Federal (1988) que ampliou os direitos civis, inclusive, o direito à educação para todos e de responsabilidade do Estado.

Atrelados à identidade em política Movimentos sociais, dentre outros, munidos do que dispunha a nova constituição se fortificaram e passaram a denunciar o descaso com a educação escolarizada dos povos do campo. E reivindicavam uma educação condizente com as diferenças, especificidades e necessidades dos povos campesinos, realizando movimentos de desobediência civil e epistêmica na busca pela descolonização do ser e do saber, principalmente (SANTOS, 2022).

No que se refere a Educação Escolar Indígena em 2012, a Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, considera a Constituição Federal, diversas diretrizes e pareceres para definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Esta resolução aborda de maneira detalhada os objetivos, princípios e organização da escola indígena, bem como do projeto pedagógico, contemplando currículo, avaliação e professores. Esta pauta-se nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade que são os fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Dessa forma, os objetivos expostos, constatamos todas as dimensões que envolvem a educação escolar indígena, contempladas para garantir a integralidade da formação escolar do Índio. A valorização dos espaços administrativos dentro dos sistemas de ensino, a construção do PPP, o respeito às especificidades, ao bilinguismo, aos costumes, à espiritualidade, bem como a todas as particularidades necessárias e favoráveis ao bem-estar social, econômico e cultural do indígena.

Nessa acepção, a educação escolar tornar-se aliada da luta dos povos indígenas, configurando-se em um lócus estratégico de afirmação de identidades, de pertencimento étnico e de continuidade sociocultural dos modos de ser, viver, pensar e produzir significados fincados nos projetos de vida dos diferentes povos indígenas (BRASIL, 2012). Por isso que a luta pela

educação escolar indígena, tal como a dos povos do campo, busca por uma educação específica e diferenciada pautada na identidade em política traduzida nos projetos de vida presente e futuro dos povos indígenas.

Nesse caminho, em novembro de 2012, com as deliberações da primeira Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010), é que pela primeira vez as especificidades da educação quilombola são contempladas através da resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica de 21 de novembro de 2012.

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p. 42).

Assim, salienta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola compreendem que Educação Escolar Quilombola é aquela realizada em estabelecimentos de ensino localizados no interior das Comunidade Quilombolas, que demandam uma organização curricular em consonância com as singularidades históricas, sociais, e culturais de cada Comunidade.

No que tange às questões curriculares, o documento enuncia que pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa permanecer amarrado apenas ao passado histórico ou fixo no contemporâneo. Significa, sim, buscar conexões entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais e a inserção no mundo trabalho. O documento também destaca que a Educação Escolar Quilombola compreende escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos das comunidades quilombolas, sendo que a escola é aquela localizada na Comunidade Quilombola.

As sequelas mais profundas deixadas pelo sistema escravista em todo tecido social brasileiro, indubitavelmente, e o racismo, aliados ao abismo das desigualdades socioeconômicas e educacionais entre brancos e negros. Anterior a legislação vigente, talvez não houvesse questionamentos sobre a discriminação veiculada de maneira explícita pelos materiais pedagógicos, da ausência deliberada de referências histórico/culturais da população negra, ou seja, propalar a diversidade legitimando apenas os valores culturais de um grupo hegemonicamente estabelecido.

Legitimação esta que foi se naturalizando cada vez mais a ponto de perpetuar-se sob a forma de mito no imaginário social. Nessas condições, quando o currículo escolar invisibilisou, deformou, inferiorizou, um grupo social destituído de poder, vítima de intensa opressão histórica, tais atitudes curriculares foram aceitas e validadas no cenário de uma política cultural que lhes albergou.

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola se constitui numa ação da Identidade em Política, visando quebrar com as injustiças históricas, de intervir e dissolver a marca da ferida colonial imbricada nos saberes escolares, e, sobretudo, vislumbrar a possibilidade de imprimir uma carga de reparação cultural e material à população negra que arrasta uma situação de desvantagem social histórica.

Ademais, também identificamos abertura para a conformação de uma Educação Escolar Quilombola segundo os moldes dos povos quilombolas, imbricada em uma perspectiva de educação intercultural crítica. Nesse sentido, há um campo de tensionamentos que gera políticas curriculares híbridas, uma vez que são constituídas no espaço da diferença colonial, isto é, na fronteira entre o pensamento abissal e os pensamentos outros.

De forma geral, o Parecer 16/2012 traz em seu bojo elementos relevantes para a compreensão dos povos quilombolas enquanto povos tradicionais, decorrendo na necessidade de uma Educação Escolar Quilombola que considere os processos de resistência das Comunidades Quilombolas e a sua participação efetiva no desenvolvimento e consolidação de uma educação específica e diferenciada.

Nessa tensão entre inclusão e regulação do conhecimento é possível identificar a coexistência da Interculturalidade Funcional e da Interculturalidade Crítica, visto que a inclusão dos conhecimentos quilombolas podem ser tratados de forma a apaziguar os tensionamentos provocados por esses sujeitos sem desvelar e fraturar com as hierarquias de poder que sustentam as desigualdades raciais, de gênero, de sexualidade, de território, de classe social, de conhecimento

Nessa perspectiva que a Educação Escolar Quilombola se constitui numa Identidade em Política, no sentido atribuído por Santos (1999, p. 147-157), de:

> eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, [...] e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 1999, p. 147- 157).

Assim, a construção de uma política específica de educação voltada às Comunidades Quilombolas é uma maneira de reconhecer e compensar no âmbito educacional o absoluto ocultamento e a invisibilidade histórica de um grupo étnico excluído da pauta dos projetos educacionais nacionais. Mas, uma ação política terá efeitos práticos na vida dos sujeitos se tiver como objetivo central propiciar as condições efetivas para que as situações de desvantagem sejam superadas e eliminadas.

Considerando tais situações, residem a justificativa e a importância das Diretrizes Nacionais para Educação a Escolar Quilombola e da Lei 10.639/003, Santana (2010, p. 162), ao justificar a importância da Lei 10.639/2003, que aqui se estende na justificativa e importância da legislação educacional voltada às Comunidades Quilombolas, defende que são "razões de justiça para a experiência escolar, visto que é na vida escolar que também se reproduzem as injustiças e funcionam objetivamente com características de dominação, exploração e desigualdades".

No que se refere à construção dos currículos, o Art. 34 destaca que os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola precisam tomar por referência em sua construção os valores e interesses das comunidades quilombolas imbricados com seus projetos de sociedade e de escola, determinados nos projetos político-pedagógicos. Ainda sobre a construção dos supracitados currículos, o Art. 36 afirma a necessidade de ser consideradas também as condições de escolaridade dos estudantes quilombolas em todos os níveis e modalidades de ensino, tal como as condições de trabalho dos docentes, os espaços e tempos da instituição escolar e de outras instituições educativas pertencentes à comunidade e externas a ela.

Em relação à organização do currículo a Resolução no Art. 37 determina que poderá ser organizado por meio de: eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais em que os conteúdos das disciplinas obrigatórias podem ser trabalhados de forma interdisciplinar. A Educação Escolar Quilombola ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com as instâncias global, regional e local necessita considerar algumas dimensões como nucleares na conformação dos currículos das escolas do campo e da cidade que ofereçam a Educação Escolar Quilombola no decurso das suas etapas e modalidades educativas, são elas: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (BRASIL, 2012.

A Educação Escolar Quilombola ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com as instâncias global, regional e local necessita considerar algumas dimensões como nucleares na conformação dos currículos das escolas do campo e da cidade que ofereçam a Educação Escolar Quilombola no decurso das suas etapas e modalidades educativas, são elas: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (BRASIL, 2012). Indicando assim, um trabalho voltado na perspectiva da Interculturalidade Crítica.

Ainda segundo o Parecer para que isso se concretize é preciso que sejam abertos espaços de participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais, bem como construir outros modos de participação coletiva e consultiva em que ocorra diálogo entre gestores, pedagogos, estudantes e as lideranças quilombolas, anciãs/os e educadores quilombolas. Oque, ratifica a importância de uma Educação voltada na perspectiva da Interculturalidade.

Nessa direção, percebemos um movimento de construção coletiva que se aproxima de uma perspectiva de uma Educação Intercultural crítica fundada na Identidade em Política em ir além de desvelar as opressões que atravessam os povos quilombolas questionam e buscam romper com as estruturas de poder que as construíram e que as alimentam. Portanto a escola e das relações que se estabelecem nela é um campo fértil para a construção e materialização de currículos flexíveis e interculturais que considerem os conhecimentos das Comunidades Quilombolas como referência para a construção dos currículos, visto que estão conectados com a vida e com a promoção de justiça social e escolar.

Acreditamos que Diretrizes sancionadas até o contexto atual, aqui exposta devam ser praticadas para que a partir do exercício de suas determinações, os direitos assegurados por lei possam ser aplicados e utilizados no contexto escolar das Comunidades Quilombolas. Diante dos parâmetros pontuados acima, reconhecemos os ganhos que ao longo do tempo foram conquistados a partir de muita luta, embora saibamos que à consolidação das determinações legais está a passos lentos.

Diante deste arcabouço legal, de modo geral, no que se refere à política de educação dos quilombos, cabe verificar e identificar como as práticas educativas estão sendo concebidas em escolas nas comunidades quilombolas. Importa ressaltar, inclusive, conforme a própria legislação instaura as formas organizacionais das escolas, considerando os espaços quilombolas enquanto histórico e cultural, bem como a relação com a ancestralidade, os acervos orais e o aspecto das identidades de matriz africana.

Vale destacar a questão da formação do professores/as, uma vez que essa se configura como um dos grandes desafios que se coloca ao Estado brasileiro (município, estado e união) e à sociedade no que refere à materialidade da educação escolar quilombola enquanto uma política pública de preservação de patrimônio nacional, diz respeito à formação docente inicial e continuada, haja vista que se trata de uma modalidade cuja efetivação requer organização escolar, curricular e atuação docente, compatíveis as suas finalidades, posto que as atuais configurações formativas e educativas não têm contemplado por não preverem a preservação do patrimônio cultural, observando-se legados dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, particularmente os indígenas e os africanos.

Impõe-se, portanto, a necessidade de que, por intermédio da formação inicial e de formação continuada, a educação escolar possa se desenvolver alicerçada nos princípios definidos para a educação nacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, particularmente no que se refere à "consideração com a diversidade étnico-racial" (BRASIL, 1996, art. 3º, Inciso XII), de modo que os profissionais da educação possam compreender as bases legais, os fundamentos epistemológicos, bem como, adquirir conhecimentos mínimos necessários à atuação na Educação básica, em consonância aos objetivos e princípios da modalidade Educação Escolar Quilombola.

Nessa direção, apesar da formação inicial e continuada de profissionais da educação visando atender à educação escolar quilombola torna-se ainda mais desafiador. Esse desafio ainda carece de estudos mais aprofundados, contando com a participação de um maior número de professores/as e lideranças quilombolas, no sentido de traçar uma estratégia que permita a ampliação de uma experiência, como a vivida pelo território quilombola. Porém é um direito expresso nas diretrizes, conforme:

> Os sistemas de ensino deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério em nível médio na modalidade normal de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012)

Nesse caminho, refletimos que ao trazer para o debate a questão da formação do professor para a Educação Escolar Quilombola, destacamos neste aspecto a relevância posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de o professor ser prioritariamente da comunidade, compartilhar da identidade de ser quilombola, isto fortalece a cultura, a ancestralidade e proporcionar práticas de enfretamento do racismo. Entretanto é preciso que sejam elaboradas políticas públicas mais eficazes para garantir esse direito.

Na direção de uma aproximação entre as políticas públicas e diretrizes legais anteriormente citadas, que vislumbram a efetividade da educação quilombola, a partir das instituições escolares, enquanto espaço privilegiado na construção de conhecimentos, vale destacar a importância da mediação e diálogo entre os saberes: escolar e local. Nestes termos, objetivando a abordagem das práticas docentes antirracistas que possam contribuir para o enfretamento do racismo.

Na direção de políticas públicas relacionadas aos parâmetros legais, e, com isso venha viabilizar a consolidação dessas medidas legais, destacamos o Plano Estadual de Pernambuco criado em 2016 com a colaboração de diversos órgãos; federais estaduais, municipais e das próprias Associações Quilombolas de Pernambuco. Este objetiva implementar as medidas políticas de promoção de igualdades sociais da população quilombola em território pernambucano.

E ainda, fortalecer as políticas municipais com base nas políticas das esferas federais e estaduais, bem como a implementação dessas no fortalecimento e preservação das identidades das comunidades quilombolas em Pernambuco. As ações do plano conferem os seguintes eixos na figura a seguir:

Figura 2- Eixos de desenvolvimento do Plano Estadual Pernambuco Quilombola

Eixo 1- Acesso a terra: execução e acompanhamento dos processos de regularização fundiária dos territórios quilombolas, tendo como base o Decreto Nº 38.960/2012;	**Eixo 2-** Infraestrutura e qualidade de vida: consolidação de mecanismos efetivos para obras de infraestrutura em saneamento, em habitação, eletrificação, comunicação, acessibilidade, saúde e assistência social;
Eixo3- Inclusão produtiva de desenvolvimento local: apoio ao desenvolvimento produtivo local e autonomia econômica, baseado na identidade cultural e nos recursos naturais presentes no território, visando a sustentabilidade ambiental, social, cultural, econômica e política das Comunidades;	**Eixo 4-** Educação: garantir a efetivação da educação escolar quilombola, tendo como base as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola Resolução Nº 08 de 2012.

Fonte: A Autora (2022)

Ainda sobre o Plano Estadual de Pernambuco, destacamos o eixo quatro sobre a educação, que visualiza uma série de medidas extremamente necessárias para a realização de uma educação que respeite as especificidades quilombolas. Nesse sentido, o referido Plano pretende num período trienal (2016-2019) (dois mil e dezesseis – dois mil e dezenove)

consolidar as premissas contidas na sua proposta. O eixo que trata da educação, pretende desenvolver:

> Em parceria com a Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas e Educadores Quilombolas da Rede Estadual de Ensino e criar as diretrizes estaduais de escolar quilombola;
> Elaborar a matriz curricular da educação escolar quilombola;
> Criar mecanismos intersetoriais que garanta aefetivação da educação escolar quilombola, em conformidade com as Diretrizes Nacionais da Educação Quilombola Resolução Nº 08 de novembro de 2012;
> Contactar o setor de engenharia e demais setores responsáveis por construção de escolas, para ver a quantas andam o processo de construção das escolas quilombolas;
> Agilizar a criação da SEE-PE/Coord. Educação do Campo de uma Comissão Pedagógica Quilombola para acompanhar, executar e monitorar todas as ações político administrativa e pedagógicas, referentes aos Povos Quilombolas de Pernambuco, no âmbito da secretaria;
> Viabilizar recurso financeiro para realizar, no mínimo, um Encontro Estadual (Educação/Educadores) Quilombola;
> Priorizar Comunidades Quilombolas na execução de campanhas educativas de enfrentamento à violência doméstica através das unidades móveis;
> Desenvolver ações de fortalecimento sociopolítico e econômico das mulheres rurais, através da Comissão Permanente de Mulheres Rurais – CPMR/PE, contemplando as Mulheres Quilombolas;
> Apoiar ações socioeducativas das Comunidades Quilombolas por meio de palestras e ou cursos em parcerias com a CPMR/PE e outras instancias parceiras (SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, CRIANÇA E JUVENTUDE, 2016, p 15).

Na direção de uma aproximação entre as políticas públicas e diretrizes legais anteriormente citadas, que vislumbram a efetividade da educação quilombola, a partir das instituições escolares, enquanto espaço privilegiado na construção de conhecimentos, vale destacar a importância da mediação e diálogo entre os saberes: escolar e local. Nestes termos, objetivando a abordagem das práticas docentes antirracistas que possam contribuir para o enfretamento do racismo.

4 PRÁTICA DOCENTE QUILOMBOLA E O RACISMO: REFLETINDO SOBRE UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E DIALÓGICA

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre o conceito de prática entendendo está a partir de algumas dimensões, tais como: prática pedagógica, docente, discente, gestora, gnosiológica e/ou epistemológica. Para isto, utilizamos as reflexões dos autores Souza (2009); Melo (2014) e Silva (2019), dentre outros, que nos possibilitaram o diálogo sobre práticas. O debate sobre esses conceitos é necessário para entendermos de qual prática estamos nos referindo, bem como em resposta também à questão problema desta pesquisa, que trata sobre: quais os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as de escolas quilombolas situados nos municípios de Panelas-PE e Cupira-PE?

Para isso, iremos discorrer sobre uma perspectiva de prática Docente problematizadora e dialógica que tem por objetivo contribuir para a discussão sobre a problematização e o diálogo e suas contribuições para a efetivação de práticas docentes para o enfrentamento do racismo.

4.1 Prática Docente a Prática Pedagógica: elementos outros para um fazer/saber pedagógico

> *Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.*
>
> (PAULO FREIRE, 2013)

Ressaltamos, incialmente, compreensões sobre a definição do termo prática entendida como "aquilo que é real e não apenas teórico, tudo o que se consegue realizar, executar, fazer[27]. No entanto, na área da educação, como citado anteriormente, esse conceito abarca algumas dimensões que se intercruzam, mas que compõem especificidades diferentes, como a prática pedagógica, docente e educativa, por exemplo.

Nesse diálogo, entendemos que a prática educativa diz respeito "a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais" (FRANCO, 2012, p.152). Na prática educativa é preciso considerar o conhecimento outro como processo formativo, necessário a atividade humana (MELO, 2019). Assim, enfatizamos nesta pesquisa a prática educativa referente:

[27]- Disponível em: https://duvidas.dicio.com.br/pratica-ou-pratica/. Acesso em: 29-09-2021.

> a uma prática que se desenvolve com a função de educar os sujeitos. Estamos lidando então, com uma prática educativa que historicamente se desenvolvia no seio das comunidades, sem muita sistematicidade e que, no decorrer da história civilizatória, passou a ser desenvolvida em ambientes institucionais, chamados de escolas (MELO, 2019, p.62).

A prática educativa está presente nas igrejas, nos movimentos sociais, bem como, nas práticas desenvolvidas nas Comunidades Quilombolas. Assim, mesmo a prática educativa não tendo intencionalidades, ela passa a ser importante nos espaços escolares nas práticas pedagógicas que tem intencionalidades, pois os saberes das culturas dos povos outros, precisam ser dialogados, valorizados. Para Zabala (1998), a prática educativa "obedece à múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos/as professores/as, dos meios e condições físicas existentes, etc" (ZABALA, 1998, p.16).

Além de tais discussões, abordamos o debate sobre prática docente e prática pedagógica, principalmente porque ambas apresentam sentidos vinculados à ação docente. Embora, veremos ao longo do texto que o sentido de prática docente e prática pedagógica se relacionam, mas apresentam também diferenças entre si.

Para o autor Souza (2009), no campo da educação a expressão prática pedagógica tem sido usada como sinônimo da prática docente. No entanto, esta última, é apenas uma das dimensões da prática pedagógica que é uma prática formativa composta por muitas outras práticas: organizativas, discursivas, de ensino, de aprendizagem, avaliativas e relacionais (SILVA, 2019). O que torna inadequado reduzir a prática pedagógica a docente.

A prática pedagógica é pautada no coletivo, pois é uma prática que "acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas numa instituição educativa e se estrutura no desenvolvimento das ações cotidianas dos sujeitos" (SILVA, 2019, p.69). A prática pedagógica se constitui enquanto prática que tem intencionalidades, coletiva e institucional, compondo processos de organização "para alcançar objetivos específicos; dinâmica, manifesta-se como gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo" (SILVA, 2019, p.69). Nesse diálogo, a prática pedagógica

> trata de uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2009, p.30-31).

Essas ações coletivas e institucionais se intercruzam com as diversidades dos sujeitos sociais que a compõem, como: os docentes, discentes, e os gestores das instituições e de suas respectivas práticas. E "a inter-relação entre esses sujeitos dar-se-á para garantir o quarto polo da complexidade que são os conhecimentos, os conteúdos a serem construídos ou trabalhados por meio de programas, planos e projetos determinados institucionalmente" (SILVA, 2019, p.71).

Nesse diálogo, Souza (2009) aborda a prática pedagógica como práxis, a chamada práxis pedagógica que congrega uma ação institucional coletivizada, sistematizada e não se reduz às ações do educador/a. A práxis pedagógica é uma ação formadora em um conjunto, segundo Imbert (2003), esta práxis também visa ao imbricamento entre o que o/a aluno/a aprende entre as quatro paredes da sala de aula e o seu mundo social, de modo a viabilizar a autonomia destes no processo de ensino-aprendizagem. Assim, entendemos também:

> a práxis pedagógica enquanto ações coletivas institucionais, formalmente organizadas, num determinado contexto cultural, perseguindo determinada finalidade e vários objetivos (intencionais), bem como avaliadas e repensadas- por isso será mais adequado referir-se a ela como práxis (KOSIK, 1976) para não se pensar que estamos a nos referir a quaisquer tipos de prática-, é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdo pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica), contribuindo para a formação humana de sujeitos sociais, na qual se inclui também, mais nem sempre, a formação profissional (SOUZA, 2009, p.11).

Desse modo, ressaltamos que, para Souza (2009), a prática pedagógica pode ser considerada como práxis, por entender esta como ação coletiva em que a práxis pedagógica são processos educativos e em realização, que segue uma organização, ou seja, é "um lócus de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidade e objetivos) de forma escolar ou não escolar" (SOUZA, 2009, p.34).

Nesse sentido, a práxis pedagógica se estabelece nas relações e ações entre os sujeitos e suas práticas docentes-discentes, são essas que proporcionam no âmbito do currículo a construção de saberes, uma prática considerada epistemológica (SOUZA, 2009). Após tais compreensões, entendemos a importância do ensino enquanto reflexão da ação, onde na prática docente dos educadores/as (na relação teoria e prática) não haja exclusão dos educandos.

Salientamos, também, que a formação de qualquer profissional é resultado de uma práxis pedagógica, resultante de várias instituições, pois

> a formação escolar de um sujeito social, no nível básico ou superior, nunca resulta apenas da prática dos docentes, mesmo legalmente. É resultante de um conjunto de práticas que se realizam na escola de Educação Básica e/ou de Educação Superior,

> naturalmente da prática docente, mas também da própria prática discente e da prática gestora, bem como da prática epistemológica. E, certamente, ainda influenciam, nessa formação, outras práticas sob as quais o formando vive sua experiência, quais sejam as práticas especificamente econômicas, políticas, institucionais, juvenis e sociais, numa expressão, suas experiências culturais (SOUZA, 2009, p.10-11).

Dentre as dimensões da práxis pedagógica, focaremos na discussão sobre a prática docente, não esquecendo de que, para uma educação antirracista, a dimensão da práxis pedagógica também está interligada, já que está presente desde a formação docente, possibilitando possíveis aprendizagens decolonizadas.

Esse olhar desde a práxis pedagógica até chegar às outras dimensões, como é o caso da prática docente, é necessário para que haja uma educação contextualizada, contribuindo pela restituição dos saberes que foram silenciados pela opressão e dominação, sofridos pelos grupos subalternizados, justificados pelo sistema de dominação a partir dos estereótipos da Racialização (GROSFOGUEL, 2010).

Nesse sentido, salientamos que a prática docente corresponde ao conjunto de elementos desde a atividade do ato de ensinar, como também está presente nas relações do coletivo, como educandos, educadores/as, instituição, ou seja, não é construída de forma solitária. Segundo Melo (2014, p.42),

> a prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. É, pois, no entrelugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto.

Nesse sentido, salientamos que compreendemos a prática docente como o fazer do professor, ou seja, ao trabalho que está relacionado à atividade da docência e que possui embasamento teórico que direciona seu trabalho. No entanto, a prática docente pode ser alterada, principalmente a partir do "envolvimento do professor em processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto profissional, com previsíveis implicações no seu autoconhecimento, como pessoa e como profissional" (SANTOS, 2005, p. 51).

Assim, a prática docente é resultado desse movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico, sendo, pois, nesse movimento entre reflexão do fazer e a teoria que acontecem as mudanças que podem possibilitar a integração dos saberes outros nas práticas docentes. É no subjetivo e no coletivo que a prática

docente se constrói, ela não é simplesmente fruto das vivências individuais do/a professor/a, como também não é somente o resultado das relações estabelecidas no contexto.

Interligada à prática docente está a prática pedagógica, que se configura por ser mais ampla que a prática docente, incorporando esta última como um de seus elementos. Assim, a também chamada práxis pedagógicas (SOUZA, 2006) congrega uma ação institucional coletivizada e sistematizada e não se reduz às ações do professor/a. Assim, as diferenças a que se estão remetendo dizem respeito, sobretudo, ao alcance da prática docente e da prática pedagógica.

A prática pedagógica docente, nas postulações de Souza (2009), é compreendida como uma das dimensões da prática pedagógica. Ela tem como marca constitutiva as relações traçadas entre o professor e o estudante, sendo mediada pelo conhecimento dos conteúdos que ganha corpo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Consoante Tardif e Lessard (2009), a disseminação dos postulados acerca da temática da prática pedagógica tem início a partir da década de 1980, nos Estados Unidos. Em virtude das modificações de natureza econômica, política e social da época, havia a necessidade da elaboração/formulação de um diagnóstico mais preciso sobre a educação.

Cunha (1989) entende a prática docente como um processo emancipatório. Nesse processo, o professor é, simultaneamente, determinante e determinado. Isso acontece porque a escola é contextualizada. Dito de outra forma, a prática docente pode ser definida como uma ação social. A partir de uma ruptura com o paradigma tradicional pode facultar a promoção de melhores condições de ensino.

No dizer da referida autora, a ação do/a professor/a é construída e reconstruída em um processo coletivo. Em outras palavras, a partir da prática desponta a possibilidade da efetivação da aprendizagem entre os pares (professor(a)/aluno(a), aluno(a)/aluno(a)), assim como a possibilidade de refletirem sobre a própria ação. Essa "reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria e prática, qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo" (FREIRE, 2002, p. 11).

Na ótica do referido autor, a prática docente é compreendida como sendo o saber fazer do professor/a. Isto é, a ação do professor no espaço escolar que tem a incumbência de viabilizar a formação global dos alunos. Entretanto, em "qualquer intervenção pedagógica consciente, se esconde uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica" (ZABALA, 1998, p. 29). A partir dessa visão acerca da finalidade da prática docente, é

fundamental uma reflexão crítica da história de vida dos/as alunos/as, bem como da sociedade na qual estão inseridos.

Freire (2002) afirma que, para uma aprendizagem significativa, é necessário que o professor crie condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos, estimulando e ajudando-o a desenvolver sua autonomia, ao se reconhecer como arquiteto do seu próprio conhecimento. Para Freire (2006, p. 120),

> O conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se apreende. Conhecimento se faz. O aluno conhece na medida em que, apreendendo a compreensão\ profunda do conteúdo ensinado, o aprender. Aprender o conteúdo passa pela prévia apreensão do mesmo.

Segundo o referido autor (2013), os processos de ensino e de aprendizagem transcendem a abordagem conteudística, visto que a construção do conhecimento acontece na compreensão do significado. Ou seja, a construção do conhecimento transcende a reprodução mecânica de conceitos e informações. Com isso, a aprendizagem deve ser significativa, facultando a promoção de um processo de elaboração e de construção dos conceitos.

O autor segue sua análise que materializam diversos elementos atinentes aos conteúdos supracitados acima. Segundo Freire (2001), a prática tem como características: a valorização dos conhecimentos experienciais dos/as alunos/as, a reflexão crítica e a problematização das questões do cotidiano. Não se trata de uma mera reprodução mecânica de informações, mas, sim, de verificar aquilo que o aluno traz consigo (leia-se conhecimentos prévios), de instigar a reflexão e a problematização dessas informações face às rotinas cotidianas. Freire (2001, p. 34) afirma que,

> Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. A existência humana não tem o ponto determinante de sua caminhada fixado na espécie. Ao inventar a existência, com os "materiais" que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a possibilidade que implica necessariamente a liberdade que não receberam, mas que tiveram de criar na briga por ela.

Para o autor supracitado, a prática do professor tem como marca constitutiva os seguintes elementos: objetivos; conteúdos; métodos, técnicas e processos de ensino. Entretanto, a presença dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento e as trocas traçadas entre ambos são algo que define a perspectiva de prática postulada por Freire (2001).

Na ótica do autor, são essenciais a presença do docente e a do discente. O primeiro não só ensina, mas também aprende. O segundo, por sua vez, não só aprende, como também ensina. Na perspectiva freireana, a prática educativa é marcada estoicamente pelas trocas dialógicas

entre docentes e discentes. A prática educativa, aqui, assume uma perspectiva dialógica. A dialogicidade é, portanto, o elemento chave que reflete os postulados freireanos acerca da prática educativa.

Freire (1980, p. 39) salienta que:

> É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Outro elemento constitutivo da prática educativa são os objetivos do conhecimento. Dito de outra forma, os conteúdos abordados pelo professor/a devem possuir relação com as rotinas cotidianas, estimulando os alunos/as a acompanhar não só sua abordagem, como também o movimento do seu pensamento. A aula desse professor/a é sempre um desafio, pois os alunos/as não cochilam e não cansam, mas estão sempre com dúvidas e incertezas (FREIRE, 1996).

Para Freire (2013), ensinar é um ato que abarca a humildade, a tolerância e a luta, em prol da defesa dos direitos dos educadores. Tal atividade faz parte do leque de elementos constitutivos da prática docente, e como também deve ser compreendido como algo extremamente relevante, visto que remete à questão da luta por dignidade.

A questão da valorização da profissão docente consiste em um elemento crucial para facultarmos a efetivação de uma educação de qualidade. Com isso, o docente dever exercer uma prática calcada no comprometimento e como tal deve ser compreendido, dever estar engajado politicamente, tendo uma postura consciente e crítica. Ora, a profissão docente não deve ser uma atividade exercida como mero recurso de complementação de renda, mas deve ter comprometimento com as diversas questões, que revestem a profissão docente.

Dessa forma, o professor/a tem a possibilidade de facultar a promoção de condições, que estimulem a pergunta e a reflexão crítica. Isso materializa a dialogicidade dos aportes freireanos. Como postula o autor, “professores/as e alunos/as saibam que a postura deles, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O importante é que o professor e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1999, p. 95).

O ato de ensinar também exige apreensão da realidade. Na sua prática docente, o professor reconhece a capacidade de aprendizagem do aluno, podendo, consequentemente, intervir na sua realidade com o propósito de mudá-la. O professor/a tem a possibilidade de instigar a promoção de uma prática como diálogo. Essa prática se materializa em uma

perspectiva de problematização, viabilizando a criação de vínculos entre o ser humano e o contexto.

O diálogo é constituído pelas dimensões da criticidade e da amorosidade, tendo sua materialização evidenciada na postura do professor/a que luta contra a discriminação e o preconceito. Essa luta advém da problematização diante da abordagem de questões historicamente construídas. Nessa perspectiva, a prática docente é, aqui, concebida como uma ação transformadora, que se renova enquanto práxis, ou seja, na ação-reflexão.

De acordo com Souza (2009), a prática docente não é algo isolado. Pelo contrário, ela é composta por um leque de práticas. Remetemo-nos, aqui, à prática do gestor, à prática docente e à prática do aluno/a, sendo mediados pela construção do conhecimento no espaço escolar. A prática docente é, também, uma prática social, visto que sua materialização acontece mediante a relação e os vínculos entre professor/a, alunos/as e conhecimento, sendo materializados a partir dos processos de ensino e de aprendizagem. Souza (2009, p. 24) postula que:

> A professora e o professor não têm prática pedagógica. Têm prática docente. A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente, a prática gnosiológica e/ou epistemológica (SOUZA, 2009, p. 24).

Souza (2009) afirma que a função social da prática pedagógica está na sua coletividade, institucionalidade e intencionalidade. Isso remete aos atos dos sujeitos no contexto educacional, em prol de facultar a promoção da humanização. Em outras palavras, viabilizar a promoção do engajamento social e político dos sujeitos, instigando, assim, uma postura ativa diante da tomada de decisões civis, políticas e sociais. Diante dessa perspectiva, a prática docente adquire o papel de viabilizar a interpretação das ambiguidades, das contradições e dos conflitos.

4.2 Uma Perspectiva de Prática Docente Problematizadora e Dialógica

Nesta seção, abordamos sobre a prática docente e suas possíveis contribuições para trabalhar com a Educação Escolar Quilombola, promovendo uma formação de sujeitos conscientes e reflexivos, mediante a formação histórico, social, racial, territorial e cultural da sociedade. Salientamos a seguir a concepção de uma pedagogia problematizadora, onde apontamos que:

> Assim, ao processo educativo problematizador cuja finalidade é a libertação da consciência oprimida, cabe a gestação da dialogicidade, uma vez que o homem é concebido como um ser da comunicação e que através do diálogo ele se comunica com o mundo e com os outros homens (FREIRE, 1981, p. 159)

Nesse viés, a prática docente na perspectiva problematizadora se traduz no constante envolvimento em prol de uma formação comprometida com a libertação das pessoas oprimidas através da reflexão, diálogo e problematização, sendo assim, questiona os sujeitos e suas especificidades diante do processo de ensino e aprendizagem. Assim, surge a importância de enfatizar que a educação para as relações étnico-raciais deve ser implementada em todas as escolas públicas e privadas como também em escolas situadas em territórios quilombolas, imbricadas com práticas para o enfretamento do racismo.

Como nos salienta Freire (1996), a prática crítica resulta de ações que envolvem em dinamismo, reflexão e a ação. Ou seja, "o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão (FREIRE, 1996, p.26.). Visto que a prática docente é uma ação que envolve em sua dimensão a reflexão a mesma perpassa constantemente o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o ensino na perspectiva da pratica docente problematizadora, é produto e produtora da práxis docente. Por isso, ela é emancipatória e está em constante oposição à prática tradicional, conservadora onde as/os professoras/es são vistas/os como meros reprodutores técnicos do currículo. Nessa direção, Tardif (2000) assinala que as/os professoras/es são profissionais que apresentam conhecimentos e saberes singulares e, por que não são meros reprodutores de programas curriculares advindos dos órgãos educacionais, elas/es têm conhecimento próprio**.**

Assim, ao processo educativo problematizador cuja finalidade é a libertação da consciência oprimida, cabe a gestação da dialogicidade, uma vez que o homem é concebido como um ser da comunicação e que através do diálogo ele se comunica com o mundo e com os outros homens. Para tanto, o sujeito cuja consciência passa pelo processo de libertação e busca "ser mais" sente a necessidade de aprender e ensinar a dialogar. Uma vez que, a antidialogicidade e a dialogicidade são maneiras de atuar contraditórias, portanto, implicam em teorias igualmente inconciliáveis. (FREIRE, 1980, p. 41-42).

Salientamos que o diálogo, conforme uma relação horizontal, mediado pela rigorosidade epistemológica, humilde e amorosidade, poderá contribuir para que os sujeitos pensem/ repensem suas ações e se comprometem com uma formação pautada na problematização. Nesse sentido, podemos observar a relação entre escola e comunidade, em que é defendido nas Diretrizes Nacionais para Educação escolar quilombola, o diálogo entre os conhecimentos entre os mais velhos e as crianças, adolescentes e adultos.

Notamos que a uma desvalorização desses conhecimentos que perpassa o processo histórico e se faz presente nos dias atuais nas relações de poder, é enraizada pelo sistema colonizador/opressor na relação entre colonizado/oprimido e mediante esta situação os sujeitos que foram/são subalternizados enfrentaram/ enfrentam condições que hierarquizam suas formas de ser pensar e viver, a exemplos os povos quilombolas. Assim, compreendemos que a problematização constitui enquanto um processo de luta contra o sistema/colonlial que perpassa as relações raciais e os espações escolares, através dos materiais didático e informativos, os currículos considerados eurocêntricos e hegemônicos.

Nesse sentido, ao falarmos em uma prática docente comprometida com o enfretamento do racismo, percebemos que se exigem dos sujeitos envolvidos no espaço escolar um compromisso para que seja efetivado um trabalho voltado para romper com estereótipos, preconceitos e discriminações. Desse modo, os/as professores/as em suas reflexões e ações cotidianos no espaço poderão colaborar por meio das atividades com a transformação social.

Dessa forma, os/as professores/as que lecionam em comunidade quilombolas precisam de um currículo crítico e reflexivo para que possam dialogar sobre conteúdos possibilitando a relação entre escola e comunidade. Assim, os conteúdos devem estar embasados no compromisso de uma sociedade não homogênea, visto que vivemos no contexto de uma sociedade apresentada pelas diferenças. Portanto, é preciso que o racismo seja discutido em todos os contextos educacionais, inclusive em territórios quilombolas.

Por isso, os espaços educacionais devem promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, a fim de que, desde pequenas, as crianças compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, e reconheçam a importância dos diferentes grupos étnico-raciais, e também a valorização da história e da cultura afro-brasileira. Dessa forma, abordar as práticas docentes que visam promover uma igualdade racial parte de um olhar para às diferenças de maneira positiva e que possibilite aprendizagens através da problematização e diálogo.

A prática docente desenvolvida de forma dialógica é uma possibilidade para o desenvolvimento de uma ação engajada na luta pela humanização, levando em consideração dos saberes e culturas dos discentes presentes no espaço escolar. É, portanto, refletir sobre a consciência do respeito as diferenças que compõem a sociedade, que no caso dos estudantes quilombolas, que eles tenham a possibilidade de terem sua cultura, saberes, identidade e ancestralidade valorizados em diferentes contextos sociais.

Frisamos que para uma prática docente contribuía na formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes das questões pertinentes ao racismo, pensamos que através da problematização e diálogo os/as professores/as quilombolas em suas ações tenham a oportunidade de proporcionar aos alunos/as uma formação humanizadora e libertadora. Para isto, é relevante reconhecer os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, adquiridos no convívio familiar, na comunidade na relação com os mais velhos e a ancestralidade, pois contribui para o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e críticas.

Nessa relação, a educação tem um papel fundamental na transformação social, inclusive sobre o combater ao racismo, pois busca colaborar no processo de formação dos sujeitos na busca de uma relação pautada na interação dialógica, crítica e problematizadora, embasada no respeito as pessoas. Diante disto, faz-se necessário que o/a professor/a tenha um olhar cuidadoso, observando o que como o racismo manifesta-se, os materiais didáticos e informativos dentro da sala de aula.

Assim, há uma necessidade do diálogo na relação professor/a alunos/ para que juntos possam compartilhar conhecimento e desenvolver um trabalho comprometido com o enfretamento do racismo, visando uma formação para os/ estudantes/as, em especial aos quilombolas que sofrem diariamente com diversas maneiras do racismo. Pois, o racismo no ambiente escolar, ocupar um papel silencioso, que muitas vezes se torna invisível aos olhares dos/as professores/as.

É relevante que a prática docente de professores que atuam em escolas localizadas em territórios quilombolas seja pensada de forma que atenda às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dando destaque ao racismo. Em virtude que o espaço escolar é permeado pelas diferenças, e o racismo surgem em sua forma estrutural, nesse caso é preciso dialogar, questionar e problematizar as especificidades dos povos negros, povos do campo, quilombolas, indígenas, mulheres, homossexuais, ciganos, etc. Entende-se assim, que todos têm direito à diferença, de serem respeitados em suas totalidades.

Nesse sentido, no cotidiano escolar a prática docente desenvolvida vida atender uma demanda de conteúdos que necessita ser trabalhos no decorrer do ano letivo, e no caso das escolas quilombolas, estas também seguem esse sistema de ensino. Entretanto, é exposto nas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, que tais conteúdos sejam relacionados com as realidades desses/as pessoas do Quilombo, e o racismo faz parte das realidades dessas populações que sofrem com essa discriminação, devido a uma Herança Colonial.

Compreendemos, então que os conteúdos trabalhados pelos/as professores/as quilombolas têm uma função importante para o desenvolvimento crítico e formativos desses/as estudantes quilombolas. Conforme a concepção Freireana há uma relação entre a política, teoria e prática, por isso, o enfrentamento político e social buscando universalizar o vir-a-ser é o fim maior da sua educação problematizadora.

Salientamos que uma educação problematizadora através da prática docente poderá trabalhar com os/as alunos/as de forma que eles/as possam apontar as questões vividas na sociedade. Onde passam trazer para o debate em sala de aula temas que perpassam seu contexto histórico, dentre eles o racismo, e seus efeitos devastador para a sociedade, como sendo algo que é preciso ser combatido no dia a dia.

Dessa forma, poderá contribuir para uma análise crítica da realidade, fazendo os sujeitos refletir sobre o processo histórico da sociedade e também para que eles se reconheçam e valorizem sua identidade, território, cultura, gêneros, religião e demais aspectos. Nesse sentido, salientamos que à compreensão de Freire (1996) e Souza (2009), no que diz respeito à função social da prática docente, é humanizar os sujeitos.

Souza (2009) ressalta que a prática pedagógica é tida como uma prática mais ampla, onde a mesma constitui-se de forma plural, institucional, coletiva e relacional, buscando como finalidade a humanização do sujeito. Dito de outro modo, uma prática que enxergue o outro nas suas semelhanças e diferenças, pois de acordo com Gonçalves e Silva (1996), educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites.

Nesse sentido, entendemos que como ação para debater as questões citadas acima, temos a prática docente numa perspectiva dialógica que estará comprometida com a reflexão das especificidades dos sujeitos e na relação professor/a e aluno/a pautada com base na escuta entre os sujeitos que estão no processor de ensino e aprendizagem. Assim, os conhecimentos serão problematizados conforme a realidade que se apresenta, onde busca uma forma de discutir estas realidades propostas.

Então, notamos que a escola tem o desafio de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem que seja significativa, visando incentiva-lo na construção de uma comprometida com uma formação humanizadora. Desse modo “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que é em que se acham” (FREIRE, 2005, p. 82). Assim por meio de sues

planejamentos e escola se pauta em determinado modelo de educação, e no caso das escolas quilombolas, é preciso está relacionada com as demandas de seus povos.

Nesse sentido, esperançamos no comprometimento com uma educação problematizadora que aprecie o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola, para que os/as alunos/as possam aprender também a discutir sobre suas inquietações, a respeito de si mesmo, levando em consideração as diferenças presentes no espaço escolar e colaborando com o respeito, a valorização e o fortalecimento das identidades inseridas nessas instituições.

Dessa forma, por meio dos conteúdos vivenciados em sala de aula, os/as professores/as podem dialogar e problematizar sobre raça, classe, território, cultura, religião, gênero, etc. A instituição escolar necessita desenvolver um planejamento para que através da prática docente possa-se realizar um trabalho com os/as alunos/as numa perspectiva que os levem a refletir sobre conhecimentos adquirido na escola e sociedade.

Com essa percepção, buscamos compreender em que medida as escolas ainda mantêm as práticas de silêncio em relação ao racismo e o monoculturalismo que afetam a criança negra, colocando-a diante de ideais e estereótipos inatingíveis em relação às suas características físicas, o que interfere na aprendizagem e dificulta a sua afirmação identitária. E, em decorrência de um currículo hegemonicamente eurocêntrico, monocultural e práticas docentes homogêneas e universalizantes que legitimam uma única forma de pensar, ser, saber e viver, na égide da razão moderno ocidental-colonial.

Para Gomes (2012), educar para igualdade racial significa compreender e ampliar o direito às diferenças nas escolas. Implica também em uma prática docente voltada para produção de conhecimento, bem como formação de atitudes e valores que eduquem o sujeito para o respeito às diferenças. Esses temas que são encontrados na sala de aula partem da vivência dos alunos/as, suas crenças, os valores e os significados, que podem contribui para a construção das identidades desses sujeitos.

Nesse sentido, para uma prática docente comprometida com o enfretamento do racismo, visamos que a práxis desenvolvida pelos docentes esteja embasada com o compromisso de uma educação crítica e problematizadora. Ressaltamos que esta é uma tarefa que precisa ser desenvolvida com base na criticidade e conscientização dos sujeitos. Através do diálogo e da problematização podemos construir e reconstruir um ensino pautado no combater ao racismo.

Para tanto, os/as professores/as precisam aprimorar-se para que se desenvolva em sala de aula um trabalho comprometido com as questões que surgem mediante a realidade vivida pelos/as alunos/as. A efetivação de uma prática docente embasada na problematização, implica

uma relação que se constitui através do diálogo, criticidade, reflexão, respeito, ética e amorosidade, estes elementos são possibilidades para o desenvolvimento de uma prática engajada na luta contra os processos de desumanização que perpassam o espaço e as relações sociais, a exemplo do racismo.

Nesse viés, "a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anuncio da sua superação, no fundo, o nosso sonho" (FREIRE, 1996, p. 79). Assim, esperançamos que por meio da educação há possibilidades para combater o racismo, as discriminações e preconceitos que inferiorizam os sujeitos que foram/são subalternizados. Nesse sentido, é fundamento que as políticas educacionais e curriculares, relacionadas a Interculturalidade crítica e não funciona, possibilite aos professores/as meios para que se possa desenvolver o diálogo e a problematização sobre os aspectos históricos, social, racial, territorial, político, econômico, religioso e de gênero.

É relevante ressaltar que a práxis necessita fazer parte da formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, levando- se em consideração que a práxis é indissociável do processo educativo. Dessa forma, a relação teórica e prática poderá possibilitar aos professores/as uma melhor forma de contextualizar a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, através da prática poderá possibilitar os conteúdos curriculares são socializados em sala de aula e pensamos que da prática docente os conteúdos curriculares serão socializados em sala de aula e pensamos que os mesmos sejam trabalhados de forma que contemplem uma socialização embasada na reflexão e conscientização dos sujeitos. Desse modo, por meio da prática docente poderá haver um diálogo com temáticas que contribuam para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações.

Gomes (2012) afirma que a escola enfrenta o desafio de descolonizar os currículos, sendo fundamental o diálogo entre a sociedade, a escola e o currículo e a preparação de professores críticos e reflexivos. A descolonização está em romper com ideias homogeneizantes, descontruir estereótipos e preconceitos que além de violentarem o outro, silenciam e negam sua história e cultura. Neste sentido, é de extrema importância a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, pois é necessário que os discentes conheçam a outra versão da história, dessa vez contada pelo próprio negro.

Assim, os professores possuem como elementos para serem abordados na sala de aula a questão da estética (cabelo blacks ou trançados das crianças); a religião (umbanda ou candomblé); a musicalidade (o samba e o hip-hop); o jogo de capoeira; os exemplos negros em

posição de prestígio. Porém, não para serem tratados como temas exóticos, mas que estão presentes e podem ser trabalhados, pois, ao abordar a temática na sala de aula, o/a professor/a contribui para recontar aos/as alunos/as a história dos sujeitos que foram excluídos socialmente e que existem outras narrativas.

Conforme a pedagogia freireana, o diálogo e a problematização são elementos que grande relevância nos processos de ensino e aprendizagem, sendo assim, ligado a práxis que permite aos professores/as refletiram suas práticas e interligar com as questões que perpassam o contexto escolar mediante a realidade dos sujeitos. Portanto, evidenciamos que sendo o espaço escolar constituído pelas diferenças entre os sujeitos, a educação antirracista contribui no fortalecimento ao respeito e a valorização dos sujeitos que enfrentaram/enfrentam condições de opressão e interiorizações, a exemplo, dos povos negros.

5 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nessa seção, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram a presente pesquisa, procurando justificar sua natureza diante do objeto e responder ao problema da investigação, assim como a descrição dos instrumentos utilizados na busca da apropriação do objeto e da forma que foram analisados os dados a partir da técnica de Análise de Conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (1977).

Assim, temos como Abordagem Teórico-metodológica os Estudos Pós-coloniais, em diálogo com a Educação das Relações Étnico-raciais. Elencamos esses estudos devido sua dimensão política e epistêmica, no que insere à discussão sobre o silenciamento e a inferiorização sofridos por povos colonizados no período colonial, em especial aos povos quilombolas.

Esses estudos nos ajudam a questionar os processos de silenciamento e subalternização impostos pelos processos de colonização e de colonialidade forjados em prol da construção de um sistema mundo/moderno/colonial/urbanocêntrico. Segundo Mignolo (2005, p. 80), o imaginário Moderno/Colonial que os Estudos Pós-Coloniais surgiram da complexa relação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias [...].

Essa abordagem contribui no processo de reflexão sobre a lógica de classificação e hierarquização entre os territórios campesinos (quilombolas) e urbanos como sendo antagônicos. Através dessa relação assimétrica foi sendo instituída para os povos dos quilombolas uma educação escolar precarizada que descaracteriza os sujeitos e seus saberes. Essa opção nos ajuda a compreender formas, sujeitos e territórios outros, por exemplo, os povos quilombolas, em seus movimentos sociais e em seus territórios, como sujeitos produtores de saberes válidos e protagonistas de lutas, histórias e identidades.

Por meio dessa abordagem, buscamos identificar as práticas de enfrentamento do racismo que são desenvolvidas por professores que atuam em territórios quilombolas, mais especificamente os das cidades de Panelas e Cupira do estado de Pernambuco. Ao adotar como referência epistêmica os Estudos Pós-Coloniais, partimos de formas outras de compreender e analisar a educação escolar no território quilombola.

Partimos dos lócus de enunciação do território quilombola como um lugar em que se pode desenvolver uma educação diferenciada e que possa contribuir para práticas docentes antirracistas. Nesse sentido, por meio da lente interpretativa adotada, podemos questionar a

manifestação e os possíveis enfrentamentos aos diversos eixos da Colonialidade, a possível existência do Pensamento de Fronteira e a Geopolítica do Conhecimento que permeiam as instituições educacionais, principalmente nas escolas quilombolas.

Assim, compreendemos as escolas situadas nesses territórios como um dos espaços onde é construído o conhecimento sobre o respeito às diferenças, valorização da história e cultura negras e de outras culturas, bem como a construção e o fortalecimento das identidades étnicas a partir de uma prática docente. Por meio dessas lentes teóricas os Estudos Pós-coloniais teremos embasamento para compreendemos através do objetivo, as práticas docentes para o enfrentamento do racismo que são efetivadas em escolas situadas em escolas quilombolas materializados nos municípios de Panelas-PE e Cupira-PE em Pernambuco.

Desse modo, esse tipo de estudo permite uma maior percepção das relações que ocorrem entre os sujeitos no campo, constituídas pelas práticas docentes que visam ao enfretamento do racismo. Portanto, é possível conhecer como essas práticas são vivenciadas nas salas de aula a partir do que os sujeitos falam. Para dar conta do que propomos, adotamos a abordagem qualitativa, pois, conforme Minayo (2002), tal abordagem é possível para estudos que requerem uma análise mais minuciosa, buscando analisar as práticas docentes, nas quais as ações dos sujeitos que estão inseridos em determinado contexto estão permeadas de subjetividades**.**

Conforme Minayo (2002), as crenças, os valores e os significados são fenômenos compreendidos como parte da realidade, e estão presentes no ambiente escolar embora não sejam quantificáveis. Portanto, "esse conjunto de fenômenos humanos se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes" (MINAYO, 2011, p. 21).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa possibilita um maior aprofundamento no universo das significações encontradas no campo, bem como analisa os processos sociais e colabora com a interpretação das particularidades dos comportamentos dos sujeitos no contexto social inserido, sendo o caminho mais apropriado para atender o objetivo dessa pesquisa, que se propõe a analisar as práticas docentes que visam à promoção da igualdade racial. Segundo Minayo (2002, p. 21 -22), a abordagem qualitativa:

> Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Nesta perspectiva, a escolha por essa abordagem de natureza qualitativa se dá por entendermos que a escola não é um cenário neutro, mas um campo pedagógico repleto de

conflitos e disputas, mas também de construções sócio-históricas. A atividade de pesquisa implica uma posição política, crítica e reflexiva, onde não podemos negar outras possibilidades de se conceber o conhecimento, mesmo atendendo ao rigor científico.

5.1 Caracterização do Campo da Pesquisa

Nesta seção, apresentamos os municípios de Panelas-PE e Cupira-PE. Como já mencionamos anteriormente, eles foram selecionados como campo de pesquisa por situarem as comunidades quilombolas Sambaquim e Sambaquim do Riachão, lugares esses onde foram vivenciadas as situações que contribuíram para as inquietações que levaram à realização desta pesquisa. Dessa forma, passamos a apresentar suas principais características, abordaremos aspectos históricos, **geográficos, econômicos** e populacionais que caracterizam os dois municípios, situado no Agreste de Pernambuco. Iniciamos pela cidade de Panelas- PE. **PANELAS-PE**

Fotografia 1- Município de Panelas- PE

Fonte: Blog diário de Pernambuco

As histórias dos municípios de Panelas-PE e Cupira-PE, assim como muitas cidades do nosso país, iniciam-se com a presença da habitação de povos indígenas. Relatos históricos retratados por Callado (1981, p.48), contribuem na identificação destes povos, tais como: “Umães, a tribo mais antiga de Pernambuco (...) e a tribo dos Ororubás, nação Cariri, aldeados na extensa cordilheira da serra do Urubá”, que seriam os primeiros identificados nesta área dos municípios.

Em seguida, essas terras foram sendo povoadas por europeus e portugueses, havendo os considerados engenhos, cujos senhores possuíam para a mão de obra, pessoas negras escravizadas. Ao passar dos anos, as terras que hoje pertencem à Panelas- PE e Cupira-PE foram uma sesmaria[28] doada como forma de prêmio ao capitão Bernardo Vieira de Melo por sua participação no massacre do Quilombo dos Palmares (THAUMATURGO, 1998).

Com sua morte, seu neto e herdeiro Alexandre Muniz de Melo e sua mulher Roza Benta Joaquina venderam as terras que formavam o Sitio Olho D`Água das Panelas-PE, posteriormente denominadas de fazenda Panelas ao Capitão Francisco Rodrigues de Melo, em 22 de janeiro de 1783, considerado primeiro fundador, oficialmente. Após problemas de saúde, mudou-se com sua família e escravos de sua cidade localizada na Bahia para a Vila de Garanhuns.

Assim, dentre os fatores que perpassam a história deste município, do qual Cupira foi distrito até 1954, foi a vinda do seu fundador para a cidade, Capitão Francisco Rodrigues de Melo com sua família e escravos, destacando assim, que em 1789, foi oficialmente povoada, segundo o autor Thaumaturgo (1998, p.13):

> Nota-se ainda, que o dito Capitão ficou desgostoso com determinados problemas surgidos em Garanhuns, entre ele membros das famílias Vilela e Vaz da Costa, e por essa questão resolveu transferir-se definitivamente para a propriedade "Sitio Olho D`Agua das Panelas, onde ergueu a Capela Bom Jesus dos Remédios e também sua casa e casas para os vaqueiros e escravos, trazendo a dita imagem do Bom Jesus do Juazeiro da Bahia.

A independência política veio em 18 de maio de 1870, sob Lei Provincial nº 919. Atualmente, o município de Panelas é dividido em cinco distritos, além da sede, são eles: Vila de Cruzes, Vila de São José do Bola, Vila de São Lázaro e pelos povoados de Boca da Mata e Pau Ferro. Os municípios circunvizinhos são: Norte: Altinho; Sul: Quipapá e Jurema; Leste: Lagoa dos Gatos, Cupira e São Benedito do Sul; Oeste: Ibirajuba.

Além disso, Panelas/PE teve seu nome gravado na história pernambucana por ter sido palco central da Guerra dos Cabanos ocorrida entre os anos de 1832 a 1836, esse marco da história da região fez parte do movimento restaurador para destituir ao trono do Brasil o imperador D. Pedro. Panelas também é município natal de Gregório Bezerra, um dos mais respeitados homens do nosso Brasil, e que foi perseguido e torturado pela ditadura militar dos anos 60, tornando-se um exemplo de bravura e honradez e definido pelo poeta Ferreira Gullar

[28] - Sesmaria era um lote de terras distribuído a um beneficiário, em nome do rei de Portugal, com o objetivo de cultivar terras virgens. Originada como medida administrativa nos períodos finais da Idade Média em Portugal, a concessão de sesmarias foi largamente utilizada no período colonial brasileiro.

como o “Homem feito de ferro e flor”. Sendo, também, berço natural do poeta e repentista Oliveira de Panelas.

Sobre a participação de Panelas na Guerra dos Cabanos, deu-se porque o município possuía terreno quase todo coberto de matas e cercado de montanhas, o que favoreceu aos sujeitos contrários ao regime imperial organizar as reivindicações e se esconderem em pontos estratégicos por conhecerem melhor a região. Notadamente nas matas de Jacuípe, a participação dos índios foi substancial aos cabanos.

Após tais compreensões, percebemos o quanto a história deste município, assim como tantos outros, perpassa a herança deixada pelos colonizadores, onde tomaram posse das terras já habitadas e aos poucos os coronéis que foram se fixando neste território perpetuaram o sistema de escravização em prol do “desenvolvimento” da localidade. Como também, do conforto de suas famílias e aumento de suas riquezas, perante o extermínio dos valores humanos das pessoas que foram escravizadas.

Existem várias versões sobre a denominação do nome Panelas, porém apenas quatro dessas versões são as mais comentadas e conhecidas pela população, estas são: A primeira é que na Bica, fonte de água localizada no pé da serra, eram comuns as confecções de panelas de barro, produzidas pelos moradores do local. Já a segunda, entende-se que foram encontradas muitas Igaçadas Indianas (panelas e potes indígenas onde os índios guardavam seus utensílios e enterravam seus entes queridos).

A terceira compreende que as três serras (Serra do Boqueirão, serra dos Timóteos e Serra da Bica), que rodeiam a região tem a forma de uma “Trempe de Panelas”. A última versãodiz que as serras têm um formato de abóbada (A abóbada é uma construção em forma de arco com a qual se cobrem espaços compreendidos entre muros, pilares ou colunas), formando assim três Panelas.

Atualmente, o município de Panelas-PE possui aproximadamente 26.470 mil habitantes. Localizada no Agreste Meridional de Pernambuco e adjacente ao Estado de Alagoas. Sua economia baseia-se em práticas agrícolas voltadas para o cultivo de milho, feijão, macaxeira, mandioca, banana, pinha e batata doce. Além da agricultura, conta com um comércio de pequeno porte, como também a criação de animais, caprinos, bovinos, suínos e ovinos, que fazem parte dos saberes da terra.

Sua cultura é baseada no artesanato, comidas típicas, danças como a mazurca, maracatu e xaxado, entre outras. Há também festividades religiosas de rua como, por exemplo, o Festival Nacional de Jericos, conhecido em todo país. Foi criado em 1973, como forma de denunciar a

matança exacerbada do jumento no Nordeste. Anualmente, atrai milhares de pessoas e dezenas de veículos de comunicação de todo país para esta cidade. Apresenta também a tradição dos Bacamarteiros, a Banda de Pífano e a cultura dos cordéis orais e escritos.

Como já mencionado acima, foi fundada no século XIX, preserva grandes objetos históricos, como o Engenho Amolar construído durante o Império. Conta também com vários sítios arqueológicos, a Comunidade Quilombola do Sambaquim, que trazem consigo uma grande contribuição à história do município. Apresentam ainda muitos prédios históricos, dentre eles a Igreja Matriz do Bom Jesus, a prefeitura, o mercado de carne e farinha, entre outros.

No que se refere ao cartão postal, tem o cruzeiro, as cachoeiras e bicas rurais e a mais conhecida Bica, localizada no pé da serra, que conta com restaurantes e bares onde o turista pode desfrutar de um banho com a água das nascentes. Panelas-PE tem os seguintes municípios circunvizinhos estes são ao: Norte: Altinho; Sul: Quipapá e Jurema; Leste: Lagoa dos Gatos, Cupira e São Benedito do Sul; Oeste: Ibirajuba. Como podemos observar no mapa 1 a seguir: Mapa 1-Localização do Município de Panela-PE em Pernambuco.

Fonte: www.panelaspernambuco.com/2010/06/mapa-de-panelas-pernambuco.html

As características dos distritos e do município são semelhantes, por se encontrarem no Planalto da Borborema apresentam um relevo ondulado, característico desta unidade com uma vegetação nativa e a floresta caducifólia ou subcaducifólia. Entretanto, os distritos de Vilade São José do Bola e Vila de São Lázaro apresentam certas diferenças, pois no que se refere àpaisagem o verde predomina, o que ocasiona um clima bastante frio.

Após essas informações, destacamos ser necessário identificar e caracterizar o número de escolas presentes nesse município. Para isto, apresentamos o quantitativo de escolas e sua distribuição por setor, tendo como objetivo identificarmos quais destas escolas estão localizadas nas Comunidades Quilombolas.

Antes de iniciarmos a caracterização do sistema de ensino, destacamos que em 2015 o município obteve ótimos índices educacionais nas avaliações externas SAEPE e IDEB. Nos anos inicias do ensino fundamental com nota média de 5.9 no IDEB. Para o segmento dos anos finais, essa nota foi de 4. Esses dados em comparação com outras cidades Estado de Pernambuco, colocava o município na posição 9º de 185º (IDEB, 2015). Após essas informações, vejamos a seguir as seguintes informações sobre o sistema de ensino no quadro 10.

Quadro 10- Quantitativo de escolas localizadas no município de Panelas- PE

Lugar	**Total de Escolas**	**Modalidade de Ensino**	**Total de Estudantes**	**Total de Professores/as**
SEDE	04	Ed. Infantil; Anos Iniciais e Finais; EJA	1.856	82
Distrito de Cruzes	01	Anos Iniciais e Finais; EJA	510	22
Distrito de São Lázaro	02	Ed.Infantil; Anos Iniciais e Finais	342	15
Distrito de São José	01	Ed.Infantil; Anos Iniciais e Finais	345	15
Total	08	-	3.053	134
Caracterização das escolas do campo				
Lugar	**Total de Escolas**	**Modalidade de Ensino**	**Total de Estudantes**	**Total de Professores/as**
Sitio. Ema	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	19	02
Sitio. Malhada de Areia	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	21	02
Sitio. Juá	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	26	02
Sitio. Japaranduba	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	08	01
Sitio. Pontal	02	Ed. Infantil; Anos Iniciais; EJA	55	04
Sitio. Campos	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	21	02

Sitio. Engenho Estiva	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	13	01
Sitio. Imbiribeira	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	09	01
Sitio. Cutias	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	20	01
Sitio. Jundiá	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	17	01
Sitio. Brejão	01	EJA		
Sitio. Brejinho	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	36	02
Sitio. Caninana	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	12	01
Sitio. Sambaquim	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	10	01
Sitio. Serra dos Timóteos	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	20	02
Sitio. Tanques	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	25	02
Sitio. Escanchado	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	10	01
Sitio. Colônia	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	24	02
Sitio. Várzea Indo Ingá	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	28	02
Sitio. Laje Dos Caroços	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	59	03
Lagoa do Mato	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	27	02
Sitio. Pitombeira	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	10	01
Sitio. Farias	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	45	03
Sitio. Serra D'ave	02	Ed. Infantil; Anos Iniciais	34	02
TOTAL	26	-	549	41
Caracterização das escolas polo/nucleadas				
Lugar	**Total de Escolas**	**Modalidades de Ensino**	**Total de Estudantes**	**Total de Professores**
Distrito de Cruzes	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	305	15
Vila do Pau Ferro	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	143	12
Vila de Brejo de João Alves	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	110	13
Sitio Timbó	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	174	08

Vila da Boca da Mata	01	Ed. Infantil; Anos Iniciais	68	05
TOTAL	05	-	800	53

Total Completo de Escolas	**Total Completo de Estudantes**	**Total Completo de Professores/as**
39	**4.402**	**228**

Nota- Dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do município de Panelas/PE
Fonte: A Autora (2022).

Como podemos observar no Quadro 8 (oito), o número de escolas do campo é maior que a quantidade localizada no território urbano, porém o número de alunos matriculados nas escolas do campo ainda é menor, apesar do município ter uma extensão territorial campesina maior que a urbana. Um fator preocupante ao analisarmos esses dados, refere-se às escolas nucleadas, que surgiram devido ao fechamento de escolas do campo, estas apresentam uma quantidade maior de estudantes matriculados em relação às escolas do campo. Vale ressaltar que essas 5 escolas nucleadas são localizadas em territórios campesinos, e atende a alunos/as de vários sítios vizinhos, que tiveram suas escolas fechadas.

Muitas dessas comunidades localizadas na zona rural desse município possuíam em 2013 uma ou mais escolas do campo. Ocorre que, nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação de Panelas/PE adotou uma postura de nucleação[29] associada à transferência de alunos para escolas situadas nas áreas urbanas ou até mesmo em rurais, com a observância da utilização do transporte escolar. É importante destacar que muitas escolas quilombolas também passam a ser afetadas por essa política de fechamento.

Entendemos que do total de 5 escolas que sofreram o processo de nucleação, segundo a Secretaria de Educação, não se incluem aos dados das escolas do campo, no entanto vale destacar que, aproximadamente, mais de 30 escolas do campo foram fechadas no município, o que reafirma a importância de inserir a discussão de educação no/do campo no cenário educacional do município, como também da necessidade de serem trabalhadas questões específicas como: materiais específicos para as escolas do campo, projeto político-pedagógico de acordo com as especificidades da localidade, dentre outros elementos que contribuam para uma educação de qualidade social e de valorização do campo e de suas diferenças culturais.

Segundo Peripoli e Zoia (2011, p. 194), no Brasil, "[...] em menos de 10 anos, o número de escolas do campo que eram 107.432 (2002) foi reduzido para 83.036. Ou seja, mais de 24 mil escolas tiveram suas portas fechadas". Ao analisar os dados estatísticos entre os anos de

[29] -A nucleação consiste no agrupamento de pequenas escolas multisseriadas em uma escola núcleo, com características próprias de organização e funcionamento.

2014 e 2018, verificamos que mais 9.945 escolas localizadas em áreas rurais foram fechadas, seguindo um ritmo próximo da década anterior. De maneira geral, o encerramento das atividades escolares ocorre sob o argumento da falta de qualidade do ensino em classes multisseriadas – característica marcante das escolas do campo – e, também, pelo baixo número de alunos, fato que representa baixa vinculação de recursos públicos.

Silva (2021)[30], em seus estudos sobre classes multisseriadas, reflete que, a organização e manutenção dessas escolas vinculadas à realidade da comunidade em que está constituída podem contribuir na afirmação e no fortalecimento das identidades culturais dos povos do campo. Nessa direção, Arroyo (1999) coloca em questão a organização das escolas do campo e compreende que romper a estrutura de ano/série seria um avanço, passando a organizá-las por ciclos de formação. Assim, a escola, ao invés de separar por séries, organizar-se-ia considerando as experiências, os aprendizados e os processos culturais e sociais de cada estudante.

No que se refere à política de fechamento de escolas do campo, pesquisas mais recentes têm demonstrado que muitas vezes culminam com o processo de nucleação, que tem sido pautado por muitos gestores estaduais e municipais em todo Brasil, descaracterizando a cultura local e expondo os educandos e educadores a condições precárias de deslocamento (PEIXER, 2018; NOGUEIRA, 2019). Nessa direção, o acesso a esses dados nos direciona a compreender a realidade dos povos do campo, no que se refere à educação, pois essa política demonstra a fragilidade de um dos direitos dos povos do campo, o de estudarem o mais próximo de suas residências.

Os dados apresentados anteriormente nos chamam atenção pela quantidade de escolas desativadas no território campesino. Expressivamente, percebemos que escolas registradas, do campo, somam 30, porém mais de 30 escolas não estão funcionando e sofreram a nucleação. Sobre esse contexto percebemos que a Colonialidade está explicitamente presente ao entendermos que as escolas campesinas são desvalorizadas pelo poder centralizado, hegemônico e urbano, pois os dados nos levam a questionarmos os procedimentos que são utilizados para essas desativações, quais os critérios utilizados, pois, segundo a legislação do campo, os povos campesinos têm direito a estudarem no próprio lugar de vivência ou o mais próximo de sua residência.

[30] -Ver com mais profundidade a dissertação "ESCOLA, TERRITÓRIO DE DIREITO: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo", de autoria de Isaias da Silva e orientação do professor Drº Janssen Felipe da Silva, desenvolvida pelo programa de pós-graduação em Educação Contemporânea- PPGEeduc-CAA

Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação, as Escolas do Campo e Urbanas estão organizadas por turmas, identificadas como: seriadas, multisseriadas e mistas. Ressaltamos que, escolas multisseriadas são aquelas que reúnem turmas com alunos/as de mais de uma Série/Ano na mesma sala em que quase todas escolas do campo são organizadas assim. No que se refere às escolas urbanas do Município, são compostas por turmas seriadas. Após apresentarmos a caracterização das escolas a partir dos dados coletados do município de Panelas, apresentamos a que está localizada em território quilombola, como podemos observar a seguir no quadro 11:

Quadro 11- Localização da Escola Quilombola do município de Panelas-PE

MUNICÍPIO DE PANELAS- PE					
N°	Unidades de Ensino	Região	Local	Turma	N° de Alunos/as
1	Escola Municipal Manoel de Bandeira	Zona Rural	Comunidade quilombola Sambaquim	Creche; Pré-escolar; 1 ao 5º ano; educação especial;	12

Fonte: A Autora (2022)

A escola Manoel de Bandeira funciona apenas em um turno: matutino com a turma única (multisseriada) creche; pré-escolar; 1 ao 5º ano; educação especial. Em diálogo com a Secretária de Educação, foi ressaltado que alguns alunos/as que frequentam essas escolas não são quilombolas, são campesinos e foram direcionados para estas escolas por serem as mais próximas de suas residências.

CUPIRA–PE

Fotografia 2- Município de Cupira-PE

Fonte: Blog diário de Pernambuco

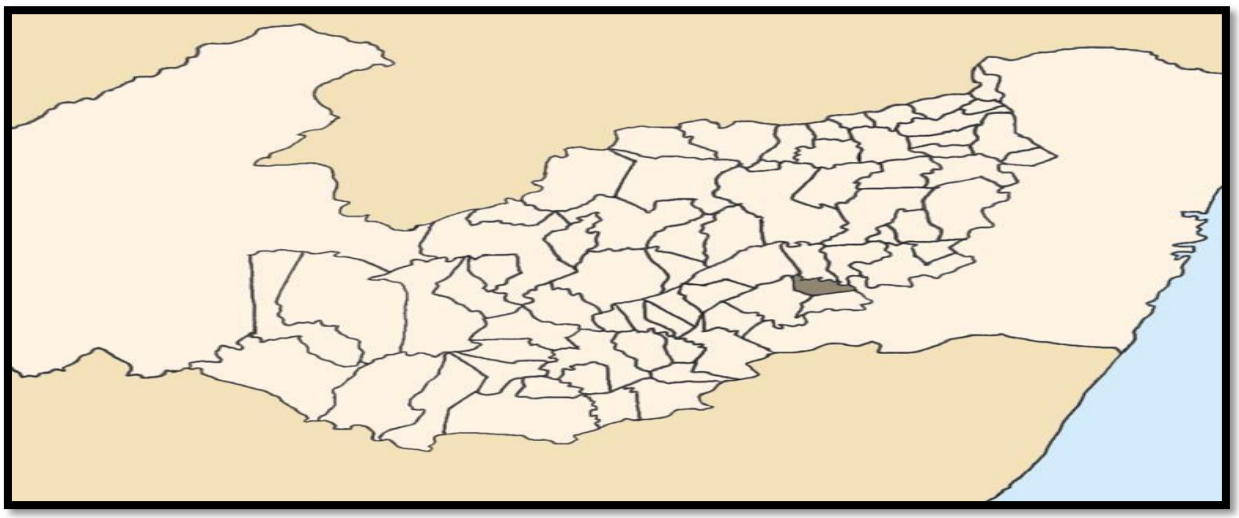
Cupira-PE é um município que teve sua origem sendo distrito de Panelas-PE, assim contam que os primeiros habitantes da região provavelmente se estabeleceram por volta de

1881, entre eles os Srs. José de Melo, Manoel Gomes da Silva, Antônio Soares da Silva e Aleluia de Tal. Aleluia de Tal propôs a construção de uma capela, que foi edificada às margens de uma lagoa onde havia uma baraúna habitada por abelhas da espécie conhecida por Cupira[31].

O local, na época parte do município de Panelas, passou então a ser chamado Cupira, em alusão aos insetos. À medida que a povoação crescia, mais estradas eram abertas. Eventualmente, a região tornou-se povoado e, em 1896, fez a primeira feira-livre. Em 1900, tornou-se distrito do município de Panelas, com o nome de Taboleiro, e em 1914 foi renomeado para Cupira. Em 1953, desmembrou-se de Panelas, tornando-se município, sendo instalado em 1954.

Atualmente, o município de Cupira é dividido em apenas um distrito, além da sede, este é: Laje de São José, além dos sítios e a comunidades quilombola. Os municípios circunvizinhos são: norte: Agrestina, Altinho e São Joaquim do Monte; sul: Lagoa dos Gatos; leste: Belém de Maria; oeste: Panelas. Como podemos visualizar no mapa 2 a seguir:

Mapa 2- Localização do Município de Cupira-PE em Pernambuco.



Fonte: Blog diário de Pernambuco

No que se refere ao clima, o município apresenta verões brandos e secos, e ocorrência de tempestades de verão e eventual queda de granizo leve, temperaturas com picos entre 30 °C e 35 °C, névoa seca durante o período, e invernos chuvosos com mínimas absolutas entre 12 °C e 14 °C e ocorrência de névoa úmida nas noites entre junho e setembro.

As principais atividades econômicas são a agropecuária e o setor de confecções, que conta com mais de mil fabricos que movimentam a economia, sendo Cupira o 4º polo têxtil do

[31] - O topônimo Cupira provém do Tupi *kupi'ira* e significa "abelha do cupim". É uma abelha que faz sua colmeia nos cupinzeiros

agreste; conta, ainda, com feira livre e a feira de teste, apenas com artigos do vestuário. Os principais produtos agrícolas são batata doce, mandioca, banana, feijão, cará e milho. Sobre a economia, aposta nas confecções, na indústria de móveis e bebidas e também no turismo, por meio do incentivo ao motociclismo com evento anual. O município conta com diversas fábricas de confecções, que são uma tendência entre as cidades do Agreste Pernambucano, principalmente na grande produção de mosquiteiro e enxovais infantis.

Nas comunicações, conta com três emissoras de rádio, a Nova FM, Rádio Agreste FM, a pioneira na cidade e ouvida em mais de 70 cidades da região, inaugurada na década de 1980, lugar que revelou a jornalista, apresentadora e repórter brasileira Luciana Ávila, e a Cupira FM, que atende toda a região do Agreste Meridional e outras regiões de Pernambuco e Alagoas. As festas, como a Romaria de Frei Damião, as festividades de Pe. Cícero Romão do Juazeiro do Norte, as festas juninas, a Semana da Cultura e o Enduro das Águas, contribuem positivamente para a economia local.

Após apontar esses dados geográficos e econômicos do município em questão, é necessário contextualizar e situar o sistema de ensino da cidade, para isso iremos destacar o número de escolas presentes na sede e no território campesino. Para isto, no quadro a seguir apresentamos o quantitativo de escolas e sua distribuição por setor, tendo como objetivo identificarmos quais destas escolas estão localizadas na Comunidade Quilombola. No quadro 12, a seguir temos informações sobre o quantitativo de escolas do município.

Quadro 12- Quantitativo de escolas localizadas no município de Cupira-PE

Lugar	**Total de Escolas**	**Modalidade de Ensino**	**Total de Estudantes**	**Total de Professores/as**
SEDE				
Sede	19	Educação Infantil: Creche e Pré-escola/ Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	3.912	148
Laje de São José	2	Educação Infantil: Creche e Pré-escola/ Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	171	11
Total	21		4.083	159
Caracterização das escolas do campo				
Lugar – Nome do sitio	**Total de Escolas**	**Modalidade de Ensino**	**Total de Estudantes**	**Total de Professores/as**
ESCOLA MUN. JOSÉ MARINHO – Imbiruçu	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais	32	03

ESCOLA MUN. MANOL BRÁS – Chã das Panelas	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais	30	02
ESCOLA MUN. AGAMENON MAGALHÃES – Serra Verde de Aprígio	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais	14	01
ESCOLA MUN. INÊS BARBALHO – Gravatá-açú	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais	26	02
ESCOLA MUN. FLORIANO PEIXOTO – Vila de Santana	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais	20	02
ESCOLA MUN. CASTELO BRANCO – Sítio Taboleiro	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais	21	01
ESCOLA MUN. JOSÉ SOARES – II Dist. Laje de São José	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais e EJA	106	06
ESCOLA INTERMEDIÁRIA LAJE DE SÃO JOSÉ – II Dist. Laje de São José	01	Ens. Fund. Anos Finais	65	05
ESCOLA MUN. MARECHAL DEODORO – Sítio Riachão	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais	15	01
ESCOLA MUN. FRANCISCO LOURENÇO – Sítio Sambaquim	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais	29	02
ESCOLA MUN. MENDO SAMPAIO – Sítio Alto do Meio	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais	105	8
ESCOLA MUN. ÁLVARO GOMES FEITOZA – Sítio Chatas	01	Educação Infantil/Ens. Fund. Anos Iniciais	13	01
TOTAL	12	-	476	34

Total Completo de Escolas	**Total Completo de Estudantes**	**Total Completo de Professores/as**
33	**4.559**	**193**

Fonte: A Autora (2022)
Nota – Dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do município de Cupira/PE.

Como podemos observar no Quadro 10, o total de escolas localizadas em territórios urbanos é maior em comparação às escolas do campo, apesar do município ter uma extensão territorial campesina bem expressiva. Novamente, pontuamos que essa é uma realidade presente

em vários municípios do Brasil, tornando assim um fator preocupante ao analisarmos esses dados, pois vemos o quanto é necessário refletir sobre melhores condições para que os povos do campo permaneçam e ocupem cada vez mais esse espaço.

Sobre o fechamento de escolas do campo, segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação, apenas uma escola foi desativada em 2021, a Escola Municipal Marechal Artur, localizada na Serra Verde da BR. Segundo as informações, esta tinha matriculados apenas 5 alunos/as, e estes foram transferidos para uma escola urbana já que o sítio fica próximo da sede.

No que se refere à organização das escolas, o procedimento se dá por meio de turmas, identificadas a partir dos dados fornecidos pela Secretaria de Educação, como: seriadas, multisseriadas e mistas. Ressaltamos que, as escolas multisseriadas são aquelas que reúnem turmas com alunos de mais de uma Série/Ano na mesma sala. As turmas multisseriadas constituem-se como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma formação educativa nos territórios campesinos em que os/as discentes de diferentes faixas etárias constroem aprendizagens e conhecimentos coletivamente.

A existência dessas turmas ocorre em decorrência de diversos fatores, dentre os quais destacamos a baixa densidade populacional nas comunidades do campo, que passam a frequentar a escola. Hage (2015, p.4) evidencia que a identidade das escolas com turmas multisseriadas centra-se na heterogeneidade, quando em uma única sala de aula reúne estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de unidocentes.

Vale destacar que a escola Intermediária Laje de São José, localizada no território campesino atende a maioria dos alunos que moram nos sítios vizinhos, inclusive os quilombolas, assim eles não irão estudar nas escolas da sede ou distritos. As escolas urbanas em funcionamento atendem alunos/as apenas de uma Série/Ano na mesma sala e mistas, compõe turmas multisseriadas e seriadas ao mesmo tempo.

Após apresentarmos a caracterização das escolas a partir dos dados coletados do município de Cupira, apresentamos a que está localizada em território quilombola, como podemos observar a seguir no quadro 13:

Quadro 13- Localização da Escola Quilombola do município de Cupira-PE

MUNICÍPIO DE CUPIRA- PE					
N°	Unidades de Ensino	Região	Local	Turma	N° de Alunos/as
1	**Escola Municipal Francisco Lourenço**	Zona Rural	Sítio Sambaquim	Creche; Pré-escolar; 1 ao 5º ano; educação especial;	29

Fonte: A Autora (2022)

A escola Francisco Lourenço funciona em dois turnos: matutino com a turma única do PRÉ I, PRÉ II e I ano (multisseriadas). No turno vespertino com a turma única (multisseriada) do 2º, 3º, 4º e 5º anos. Em diálogo com a Secretária de Educação, foi ressaltado que todos alunos/as que frequentam essa escola são quilombolas.

A referida escola foi instalada na comunidade do Sambaquim em 1975. Sobre sua estrutura física, a escola possui três salas, uma biblioteca, dois banheiros (feminino e masculino), uma cozinha e um pequeno pátio. Conta também com os seguintes funcionários: duas professoras, uma diretora, uma cozinheira. Após identificarmos quais e quantas são as escolas localizadas em território quilombola, inserimos posteriormente compreensões sobre os territórios onde essas escolas estão inseridas, que são as Comunidades Quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do Riachão, os sujeitos colaboradores.

5.2 Caracterização das Comunidades Quilombolas

Nessa subseção, iremos mergulhar nas histórias das Comunidade Quilombola do Sambaquim em Panelas-PE e Sambaquim em Cupira- PE a partir das falas dos/as moradores/as mais importantes desses territórios epistêmicos: Lourdes, e Amaro e utilizaremos também os relatos dos moradores contido no filme “ até onde a vista alcança” e do livro “QUILOMBO SAMBAQUIM: Memórias, Narrativas e Identidade Negra na Contemporaneidade” do Escritor e pesquisador, José Luiz Xavier Filho.

O referente livro faz parte de uma dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas, e utilizada na comunidade pelas professoras e moradores para recontar e fazer o resgaste históricos das Comunidades Sambaquim e Sambaquim do Riachão. Nesse sentido, refletimos sobre a importância de estudos e pesquisas do meio acadêmico, sejam entregues ao seu campo empírico, para que assim, estes povos possam ter a acesso a esses diálogos estabelecidos.

Inicialmente apresentamos compreensões sobre o surgimento do quilombo mediante dados coletados por Lourdes e Seu Amaro, como também sobre questões culturais, geográficas, econômicas e organização política da comunidade.

Fotografia 3- Comunidade Quilombola Sambaquim do Riachão

O quilombo Sambaquim do Riachão é uma comunidade localizada em território campesino, trata-se de uma região montanhosa, úmida e de vegetação densa, composta por 90 famílias. O acesso à comunidade é por estrada de terra, aproximadamente 6 Km do município de Panelas. A paisagem da comunidade revela a uma existência de área que foi propícia à formação do quilombo, pois possui mananciais de água que contribui para as lavouras, plantios da agricultura familiar e consequentemente para a subsistência dessas famílias.

No que se refere ao Quilombo Sambaquim, foi inserido no município de Cupira em 1959, data da emancipação política da cidade. Até então, Cupira era uma vila pertencente ao munícipio vizinho, Panelas. Nesse mesmo ano, com as novas limitações geográficas, o sítio ao qual leva o mesmo nome da comunidade quilombola, foi anexado aos limites territoriais de Cupira.

Fotografia 4- Comunidade Quilombola Sambaquim

Originários de uma população negra do extinto quilombo de Palmares, as famílias das duas comunidades quilombolas nunca tiveram o registro de suas terras, as quais foram tomadas por fazendeiros da região, que as "compraram" em cartórios na primeira metade do século XX. Mesmo diante desses ataques, os quilombos resistiram ao êxodo e à falta de terra e renda, ainda hoje guardam oralmente a história de luta de seu povo, dançando, cantando e improvisando Mazurcas e Cirandas, manifestações culturais características da localidade.

As Comunidades Quilombolas de Sambaquim e Sambaquim do Riachão apresentam uns cenários de memórias, culturas e lutas que foram sendo tecidos pelos sujeitos que ali fixaram modos de vida próprios, com suas representações identitárias e ancestralidade, como podemos compreender a seguir a partir da caracterização desta comunidade.

> Antes da Jeide fazer o estudo, nós não sabíamos que éramos quilombolas, mas o que nós sabíamos era que nossas terras eram tomadas pelos fazendeiros, as pessoas não tinham medo de fazer as coisas eradas a nós, nossas terras eram tomadas. E a assim, nós tínhamos medo de dizer que éramos quilombolas porque era motivo deles os fazendeiros tomarem nossas terras. (QUILOMBOLA LOURDES)

Segundo Lourdes durante muito tempo as suas terras foram tomadas pelos fazendeiros, pois por se tratar de uma comunidade quilombola esses sujeitos não tinham medo de tomar esse território, era comum isso acontecer. Outro fator importante citado pela quilombola centra-se na questão do racismo que estes sofriam, e como mecanismo de defesa, era comum esses quilombolas negarem sua própria identidade, porque tinha muito a questão do auto-preconceito, percebemos nesses relatos a materialização do Racismo Territorial.

Esse sentimento de não pertencimento, de não reconhecimento do lugar de vivência, relatado por Lourdes, diz muito sobre o sofrimento que perpassa a memória desta comunidade,

a falta de disseminação da própria história revela o poder do silenciamento fruto do racismo ambiental que propagaram socialmente formas de inferiorizações sobre os povos negros. Com isso, muitos grupos de comunidades negras foram ao longo do tempo silenciando suas raízes, suas identidades com medo dos extermínios, preconceitos cultivados pelo sistema eurocêntrico.

Em diálogo com a quilombola Dona Lourdes fomos entendendo como se deu o processo de (re)contação da história do Quilombo Sambaquim e Sambaquim do Riachão, enfrentando os medos e preconceitos existentes na sociedade, sendo que foi somente com a continuidade dos estudos durante as filmagens do filme Até onde a Vista alcança, em 2006.Lourdes, juntamente com a Jeide iniciaram um trabalho de campo sobre o resgate histórico e cultural da comunidade, foi a partir desse trabalho que "nós começamos a se organizar e a se reconhecer enquanto Comunidade Quilombola, por meio as histórias contadas para a gravação do filme " (QUILOMBOLA LOURDES).

Com essa pesquisa de campo, Lourdes e Jeide começaram a conversar com os mais velhos, e tecer os relatos contados por estes, pois:

> As comunidades serviram de refúgio para os escravizados que fugiram dos senhores de engenhos. Mas, também vieram outros escravizados que se estabeleceram na área não mais como fugidos, mas em busca de terra e trabalho, pois terem identificado o caminho com a ajuda de parentes, amigos e de boatos que circulavam no município sobre os esconderijos de negros escravizados foragidos (QUILOMBOLA LOURDES).

Entendemos que a partir dos relatos dos sujeitos colaboradores ficou explicito a relação do surgimento da Comunidade do Sambaquim e Sambaquim do Riachão com o movimento de fuga dos escravos e de tentativas de ida ao Quilombo de Zumbi. Compreendemos que este quilombo é considerado o maior símbolo de resistência contra a escravidão no Brasil, porém sua real história é esquecida dos currículos oficiais, e dos livros didático, pois tais documentos seguem a lógica do historicídio ao silenciar essas lutas por liberdade dos povos negros.

Em diálogo, Dona Lourdes também nos explica que buscou entender mais sobre a comunidade junto as pesquisas realizadas por Jeide, contribuindo para afunilarem compreensões sobre esta territorialidade.

> Começaram a chegar muitos grupos de pessoas que fugiram do quilombo do Palmares, e foram ocupando muitas terras, vários lugares e assim, até o momento da emancipação política de Cupira, tanto é que a comunidades fazem divisão, uma fica no município de panelas e outra no município de Cupira era apenas uma comunidade que se espalharam. Um de difícil acesso e no alto de uma serra, com subidas íngremes, quase inacessíveis no inverno por conta das chuvas, em maio a agosto mais ou menos (JEIDE, 2022).

Adriana Malaquias, autora do livro Paróquia do Senhor Bom Jesus dos Remédios (2012), igreja católica, matriz do município, no capítulo VI de seu livro, narra fatos e curiosidades com base em pesquisas do escritor e pesquisador Newton Thaumaturgo. Um desses fatos é que na cidade havia 318 escravizados, sendo 161 masculinos e 157 femininos; dentre esses 161 menores de 30 anos, 62 maiores de 30 a 40 anos, 60 pessoas maiores de 40 a 50; e 21 pessoas maiores de 50 a 55 anos, além de 14 maiores de 55 a 60 anos.

Após a busca sobre compreensões referentes as Comunidades Sambaquim e Sambaquim do Riachão, chegaram à conclusão de que a história deste quilombo estaria ligada ao surgimento do próprio nome, pois para os mais velhos, os anciões da comunidade, surgiram devido a eles terem se apropriado de um terreno que possuía árvores Sambaquim, que no conhecimento popular é semelhante a embaúba. Contudo, a origem da palavra é Tupi-guarani: Tambá-conchas e Qui-monte. Apresenta-se como uma pequena colina arredondada, constituída quase que exclusivamente por carapaças de moluscos.

Vale ressalta, que o nome Sambaquim vem de origem indígena, era/é aplicado a depósitos constituídos de montões de conchas, restos de cozinhas e de esqueletos acumulados por povos ameríndios que habitaram no litoral em período pré-histórico. Isto tem a ver com uma das origens do nome panelas, as enormes panelas de barro, encontradas na região, guardavam pertences ou corpos indígenas.

Nesse diálogo, entendemos que as Comunidades Quilombolas Sambaquim e Sambaquim do Riachão tem suas origens não só identitária, por ter sido formadas por pessoas que fugiram do sistema escravista, mas também uma territorialidade marcada pela memória daqueles que foram constituindo sua vida ao longo do tempo na comunidade. Essa origem está marcada também na história sobre o nome Sambaquim, como podemos compreender na fala da Lourdes:

> Iniciou com a formação das famílias dos Alexandres, os Lourenço, os Cosmos, os Quirinos, os Silvas e os Mandu que foram construindo a comunidade, pessoas que fugiram e se perderam nas matas, e viram que aquela região era boa para se esconderem e morarem. Segundo os mais antigos, tinha uma árvore com um nome Sambaquim e por isso ficou chamado comunidade Sambaquim (QUILOMBOLA LOURDES).

A árvore se encontra na entrada da comunidade e, segundo os moradores, é nesse ponto que os antigos se encontravam ou se orientavam. Supõe-se que a árvore podia ser o marco referencial para os negros fugitivos onde identificavam a entrada do quilombo. Além da função simbólica para a comunidade, ela é um ponto de referência para os limites territoriais. É comum

na comunidade apontarem onde começa ou termina o quilombo, uma forma de demarcar o local e as fronteiras inter-étnicas[32], que, segundo eles, são pelos aspectos físicos da geografia local.

Vale destacar, que as referências dos limites de Sambaquim, historicamente, são a árvore, da qual deriva o nome da comunidade até a Serra do Bode, depois da serra se encontra a comunidade quilombola Riachão do Sambaquim. O nome da serra é derivado de um conto que a comunidade conhece bem, João Miguel filho um dos mais antigos moradores da comunidade do Sambaquim compartilhou conosco:

> Ali onde você tava era a Serra do Bode, não sei se lhe contaram a história da Serra do Bode pra você. Aqui ali, antigamente, era que nem o sertão, ninguém tinha um metro de terra, criava solto, né. Aí a finada mãe, falou, disse que, o cara vinha correndo dentro do mato atrás de um bode, aí chegou naquela pedra lá, você viu a pedra? Naquela pedra ali o bode pulou e ele pulou junto, não sabia a altura, porque dá uns 60 metros pra lá. Ele pulou junto e ficou enganchado numa calça de arrurado, o bode morreu embaixo, mas ele ficou enganchado e tiraram ele, o arrurado era um pano azul, bem azulzin, o caba ficou enganchado no toco e depois tiraram ele, aí botaram o nome Serra do Bode (QUILOMBOLA MIGUEL).

A Serra do Bode também é referência a um "esconderijo" que existe nela. No topo, existe uma gruta chamada Pedra da Lua, local onde os antepassados se escondiam. Informalmente, durante as andanças pelo quilombo, conversávamos com os moradores sobre esse local, e diziam que era ali que os antigos se escondiam. Nesse contexto, entendemos que este quilombo carrega também na sua ancestralidade a identidade negra que deu início a construção histórica da comunidade, pois a ancestralidade representa a resistência, memória e identidade dos povos negros (GONZÁLEZ, 1984).

Outro elemento também relatado por Amaro, líder da associação, sobre a origem das comunidades, destacando que: "(...) as comunidades foram invadidas pelo Major Bastos, um fazendeiro e líder político de Cupira, no início do século XX, o qual tomou grande partes das terras, e expulsou os moradores através da força, e fazendo intimidações. Com esse relato, percebemos as marcas do Racismo Ambiental sobre os territórios dos povos quilombolas durante suas histórias, como sendo uma das ferramentas utilizadas pelas Colonialidade do Poder, Saber e Ser.

Entendemos que o processo de retorno à memória da identidade negra e quilombola constituem-se como uma marca de resistência as pressões de latifundiários e até mesmo ao sistema hegemônico como um todo. Destaca-se também como luta pela manutenção e/ou reconquista de seus territórios que representa a memória de seu povo, a continuidade de suas

[32] Nos apropriamos desse termo porque a comunidade faz fronteira com outros sítios, aos quais eles chamam de "terra de branco".

formas de vida, de cultura e identidade, pois a construção da história é também uma preservação cultural e identitária dos sujeitos (QUEIROZ, 2017).

Os/as sujeitos/as colaboradores/as relatam também outros elementos que perpassam a história desta comunidade, tais como: a cultura a partir da religião, as festividades, medicina tradicional, dança, música, e as organizações sócio-políticas da comunidade. Em relação a religião, constam que as pessoas da comunidade são majoritariamente católicas, e rezam os terços nas casas vizinhas e sítios vizinhos. Participam de missas na capela do sitio da Caninana, e na associação das comunidades nos municípios de Cupira e Panelas, as principais comemorações religiosas: São João, São Pedro, e Santa Luiza em 8 de dezembro uma festa tradicional na casa do Srº Antônio Lourenço, com sanfoneiro, bacamartes e banda de pífano.

No que se refere a medicina tradicional evidenciamos através dos relatos que existem várias rezadeiras e rezadores nas duas comunidades, que utilizam seu poder de cura por meio das orações e plantas medicinais encontradas nas regiões. Assim, a eficácia dessas plantas é atribuída ao grande conhecimento que esses quilombolas aprenderem com seus antepassados, onde as pessoas da região acreditam que estão protegidos de qualquer picada de animais peçonhentos, mal olhado e agouro etc.

As principais comidas típicas das comunidades são: beiju, bolo de mandioca, tapioca, xerém e fubá de milho. De acordo com Dona Lourdes as comunidades contam com duas casas de farinha e nos revela também uma das formas de organização de trabalho, com as casas de farinha e o trabalho manual da produção da mandioca. Dessa forma a produção do beiju, faz da tradição, que perpassa memórias de vidas dos sujeitos que tinham não só este como fonte de renda, mas como principal alimento em suas casas.

Ressaltamos que o alimento da mandioca, um dos produtos presentes também na culinária indígena, foi introduzido como principal alimento para os povos negros que foram escravizados, pois segundo o autor Cascudo (2004) este era o alimento oferecido nos navios negreiros e posteriormente no dia a dia das pessoas que foram escravizadas. Essas questões da história, nos indicam que mesmo o alimento da mandioca sendo introduzido de forma imposta pelo sistema colonial, ele é ressignificado pelos povos outros como integrante de suas maneiras de vidas, fazendo parte de sua cultura.

A mazurca representa uma das principais manifestações artísticas das comunidades que era/é cultivada pelos mais velhos, mas que não foi ganhando espaço nas novas gerações, pois, tem um sentimento de desvalorização em relação aos bem que constituíram o passado das comunidades, a mazurca que está guardada nas memórias dos mais velhos, hoje os jovens não

têm ânimo e nem interesse para se reunirem. No diálogo tecido pela pesquisadora Jeide pudemos compreender que hoje eles enfrentam o desafio, que é manter viva a cultura da mazurca, tentam manter os jovens interessados em apreender, apesar de fazer parte da cultura, hoje, está mais presente na memória e no diálogo do que na realização de sua prática.

Sobre a situação política das comunidades, subentendesse que as duas comunidades são administradas pelos governos municipais de Panelas e Cupira ambas possuem suas associações de moradores. Assim, estas têm uma economia baseada diretamente na agricultura familiar de subsistência com o plantio e colheita de feijão, milho e mandioca; os cidadãos mais idosos vivem do sistema de seguridade social (aposentadoria) e algumas poucas pessoas se deslocam até as zonas urbanas para trabalhar.

Compreendemos que a agricultura familiar está presente na comunidade não só como atividade econômica, mas de resistência, representa elementos da cultura, modos de vida destes quilombolas, assim como meio de subsistência dessas famílias, tanto de consumo próprio, como da venda dos produtos que são comercializados. Portanto, a agricultura familiar representa um importante elemento econômico para as famílias deste quilombo, apesar de algumas também terem outras formas de subsistência, destacada na fala do líder com a venda de animais.

Em 2005 as comunidades foram tema de um documentário [33]curta-metragem lançado no Dia da Consciência Negra, no município de Panelas (2007), a 200 km do Recife. Dirigido por Felipe Peres, o filme conta a história da comunidade, descendente de uma população negra originária do extinto quilombo dos Palmares. O documentário acompanha um grupo de 46 pessoas da comunidade, de diversas idades, na primeira visita delas ao mar. A viagem ocorreu em 13 de maio de 2006, dia de aniversário da abolição, num percurso de 150 km entre a comunidade quilombola e a praia de Barra Grande, em Alagoas.

Nesse documentário, os diálogos estabelecidos entre moradores e pesquisadores relataram um fato importante que podemos visualizar as marcas do racismo, onde mostra como foi/e perverso o processo histórico dessas comunidades. Conforme é dito por Jeide:

---

[33] - O documentário patrocinado pelo Banco do Nordeste, através do Programa BNB de Cultura 2007 e co-produzido pela REC Produtores Associados. A montagem do filme, realizada por Paulo Sano e Rafael Travassos, foge ao padrão de uma construção mais tradicional e cronológica dos fatos. O filme se desenvolve entrecortado por projeções fotográficas em preto e branco de fotos tiradas dentro do ônibus durante a viagem, que quebram o ritmo da narrativa, de forma a sugerir ao espectador a ideia de uma viagem que só se revelará por completo no fim do curta-metragem. O documentário conta com legendas para 3 línguas e pretende circular em Festivais Nacionais e Internacionais de Cinema. Será lançado em Recife apenas em 2008. “Até Onde a Vista Alcança” é assinada pela Asterisco, um coletivo formado por Evandro Dunoyer, Felipe Peres Calheiros, Paulo Sano, Rafael Travasssos e Sérgio Santos, que se conheceram no Curso de Comunicação - Radialismo e TV da UFPE, e desde 2006 produzem audiovisual juntos.

> Antigamente os moradores dessas duas comunidades preferiam não se socializar com as pessoas dos municípios Panelas e Cupira-PE preferindo isola-se. Tinham o costume de sandar sempre em grupos quando necessitavam deslocar-se para a sede dos municípios para, por alguma necessidade, como por exemplo receber os benefícios dos programas socais do governo, a aposentadoria, etc, mas hoje em dia essa realidade melhorou, eles começaram a ter mais contato com as pessoas da cidades, é algo que vem mudando muito (JEIDE,2022).

O relato feito por Jeide também nos faz perceber o quanto é forte as feridas fruto de uma Herança Colonial a ponto dessas pessoas não sentirem vontade de socializarem com as outras pessoas dos municípios, de expressar sua história, pois têm suas memórias, identidade e ancestralidade marcada pelo processo de silenciamento. O que por sua vez, também demonstra o trajeto da colonização que massacrou as formas de ser desses povos ao raptarem estes de sua origem.

As marcas da Colonialidade do Ser estão presentes nesse relato, pois esse sentimento de medo dos quilombolas de não interagirem com as outras pessoas, por muitas vezes se sentirem inferiores é internalizado por esse eixo da colonialidade. Assim, entendemos que a exclusão, inferiorização de uma das margens desse território é fruto do racismo construído pelo sistema eurocêntrico colonialista que permanece pelas vias da Colonialidade- Modernidade contra os povos outros que não fazem parte desse lócus de poder.

Por fim, vale ressaltar que duas comunidades caracterizadas acima contam com Associações dos/as Moradores/as Quilombolas uma em cada quilombo, cuja os espaços são destinados para reuniões, onde esses/as sujeitos/as discutem sobre diversos temas: saúde, educação, lazer, agricultura, preconceito, discriminação e racismo. Tais ambientes são de suma importância para debater sobre direitos, e reinvindicações para a melhoria de vidas desses territórios epistêmicos, identificamos que essas associações lutam por uma Identidade na Política, ou seja à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural.

Fotografia 5- Associação I

Fotografia 6- Associação II

Além desses elementos, citados anteriormente, ressaltamos a presença de duas instituições escolares nos territórios Quilombola Sambaquim e Sambaquim do Riachão que constituem como possibilidades no fortalecimento das comunidades e fundamental no desenvolvimento dos sujeitos. Desse modo, como forma de organização da pesquisa, apresentamos a caracterização da escola localizada no território quilombola Sambaquim do Riachão, primeiro campo da pesquisa.

A escola Manoel de Bandeira funciona apenas em um turno: matutino com a turma única (multisseriada) creche; pré-escolar; 1 ao 5º ano; educação especial. Em diálogo com a Secretária de Educação, foi ressaltado que alguns estudantes que frequentam essas escolas não são quilombolas, são campesinos e foram direcionados para estas escolas por serem as mais próximas de suas residências. No que se refere à sua estrutura física, possui duas salas, uma biblioteca, dois banheiros (feminino e masculino), uma cozinha e um pequeno pátio. Conta também com os seguintes funcionários: uma professora, uma diretora, uma cozinheira.

A instituição Manoel de Bandeira apresenta um quantitativo de 14 educandos matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais da Educação Básica, sendo está a única turma (multisseriada) funcionando no turno matutino. Tendo uma turma da Educação em Tempo Integral[34] com alunos/as da própria comunidade e demais localidades do município. O prédio escolar, possui uma única sala de aula, um espaço de pátio para recreação,

[34] -O termo Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar. A maioria das unidades de ensino que adota esse modelo geralmente implementam a extensão do tempo em turno e contraturno escolar – durante metade de um dia letivo, os estudantes estudam as disciplinas do currículo básico, como português e matemática, e o outro período é utilizado para aulas ligadas às artes ou esporte.

uma cozinha, contém um banheiro feminino e um masculino. Em síntese, a escola passou por reformas recentemente e apresenta um espaço bem estruturado e organizado.

Fundada em 1988, foi construída pelos próprios moradores da comunidade no mandato do Prefeito Sizino dos Passos Moura. Tais moradores, juntamente com as principais lideranças da comunidade estavam insatisfeitos com o percurso distante que as crianças da comunidade enfrentavam todos dos dias para irem estudar na escola do sitio vizinho. Nesse contexto, foram em busca das autoridades locais e reivindicaram a construção de uma instituição na comunidade, e com isso Lourdes cedeu uma parte do seu terreno, onde foi construída a referente escola.

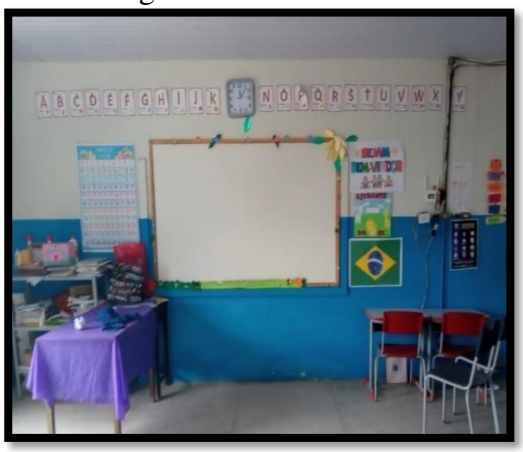
Nesse sentido, entendemos a importância desta escola enquanto símbolo de resistência dos Quilombolas de Sambaquim que lutam por construção, porém sentimos necessidade de ressaltar o direito dos educandos a estarem em um espaço escolar de boa qualidade, sendo necessário dos órgãos municipais oferecerem a assistência necessária para a qualidade desse direito.

Após a caracterização dessa instituição, evidenciamos, a seguir, imagens da escola no período de ida a campo para a realização desta pesquisa, como forma de valorizar a importância de termos escolas nos territórios de vivências dos sujeitos, mas também de possibilitar ao leitor a visualização do espaço escolar da comunidade.

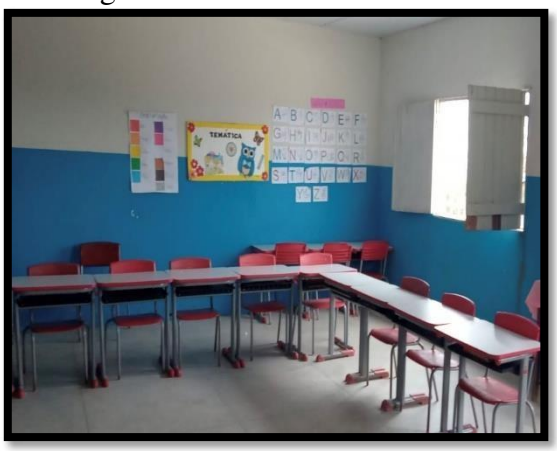
Fotografia 7- Escola Municipal Manoel Bandeira

Entrada da escola

Fotografia 8- Sala de aula



Fotografia 9- Sala de aula



Fotografia 10- Banheiros

Fotografia 11- Pátio

Fotografia 12- Minibiblioteca Quilombola

A escola Manoel Bandeira possui uma estrutura pequena, mas bem organizada e limpa, com bom estado de conservação, contém uma sala de aula ampla, uma Minibiblioteca Quilombola e outra que funciona como um pátio para a recreação das crianças. Como podemos observar nas imagens a cima, a escola possui uma cozinha com os equipamentos e utensílios necessários para o funcionamento, contando com um espaço ao lado para armazenar a comida. A mesma também possui dois banheiros (um feminino e um masculino).

A instituição tem um pátio de lazer para os horários de recreação, possui a minibiblioteca quilombola como um espaço educativo, porém não acesso à internet. Embora, também sentimos a necessidade de frisarmos que as escolas localizadas nos territórios quilombolas fazem parte da construção dos direitos reivindicados pelos próprios sujeitos, por isso, não podem ser entendidas como um direito dado, mas conquistado, fruto de uma Identidade na política.

No entanto, as Escolas Quilombolas, assim como a educação ofertada em todas as escolas do nosso país, precisam ser de boa qualidade, apresentar um currículo que contemple as especificidades que permeiam as comunidades tradicionais e estruturas para um cenário digno a educação ofertada nesses territórios.

Após caracterizada a escola Manoela Bandeira, localizada na Comunidade Quilombola Riachão do Sambaquim, iremos nesse momento contextualizar da instituição Francisco Lourenço inserida na comunidade quilombola Sambaquim no município de Cupira-PE. A escola Municipal Francisco Lourenço A referida escola funciona apenas no turno matutino com duas turmas, sendo que a primeira oferta a Educação Infantil, e a segunda Educação Fundamental anos Iniciais todas classes multisseriadas. Em diálogo com a Secretária de Educação, foi ressaltado que todos alunos/as que frequentam essa escola são quilombolas.

O prédio escolar, possui três salas de aula, uma sala das professoras, um pátio para recreação, uma cozinha pequena, contém um banheiro feminino e um masculino e ambos apresentam um espaço reduzido. Em síntese, a escola apresentar um espaço amplo e recentemente passou por uma reforma, de pintura, telhado e saneamento básico, para se tornar um espaço adequado mais adequado para incluir os educandos e a professora com uma melhor qualidade.

Nesse sentido, entendemos a importância da luta por uma Identidade na Política, visto que os Quilombolas de Sambaquim que lutam por sua permanência, por melhorias nos seus territórios, pois a escola enquanto símbolo de resistência da comunidade, ressaltamos o direito dos educandos a estarem em um espaço escolar de boa qualidade, sendo necessário dos órgãos

municipais oferecerem a assistência necessária para a qualidade desse direito, se distanciando-se assim, de uma mera Política de Identidade.

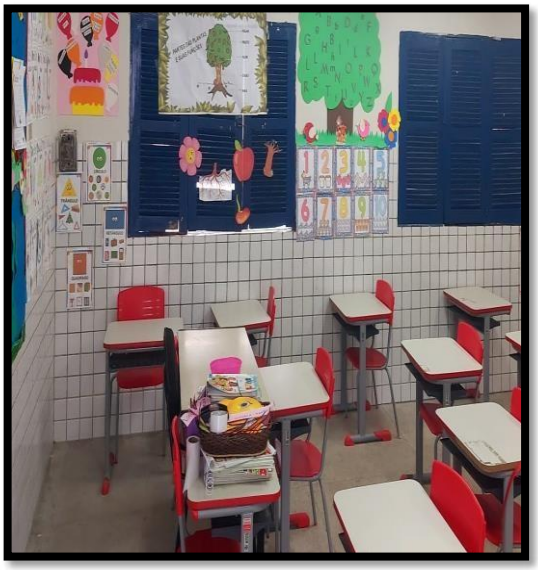
Após a caracterização dessa instituição, evidenciamos, a seguir, imagens da escola no período de ida a campo para a realização desta pesquisa, como forma de valorizar a importância de termos escolas nos territórios de vivências dos sujeitos, mas também de possibilitar ao leitor a visualização do espaço escolar da comunidade.

Fotografia 13- Escola Municipal Francisco Lourenço

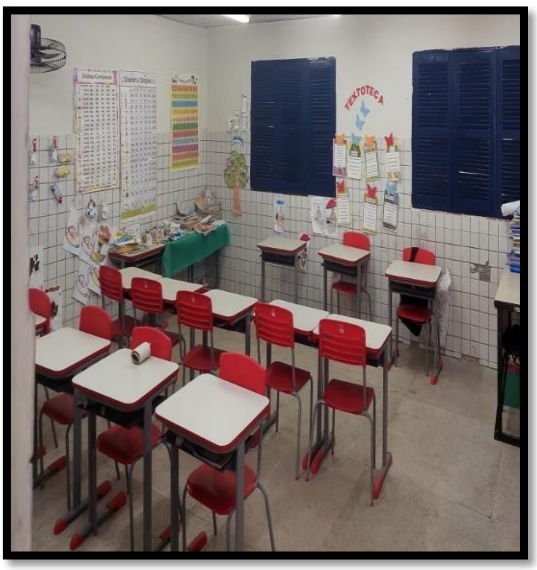
Fotografia 14- Entrada da Escola

Fotografia 15- Banheiros

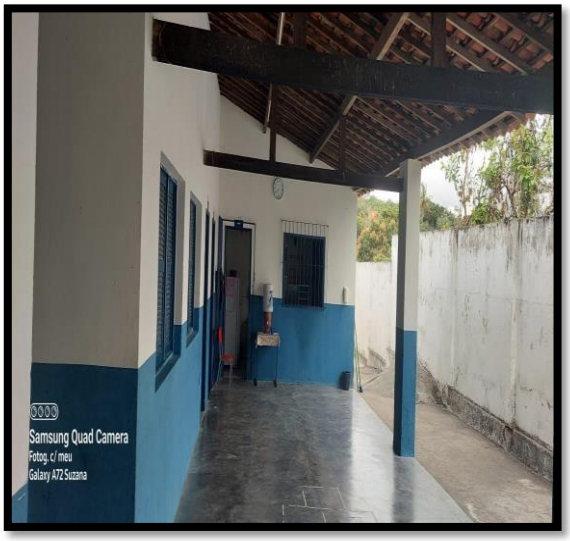
Fotografia 16- Sala de aula



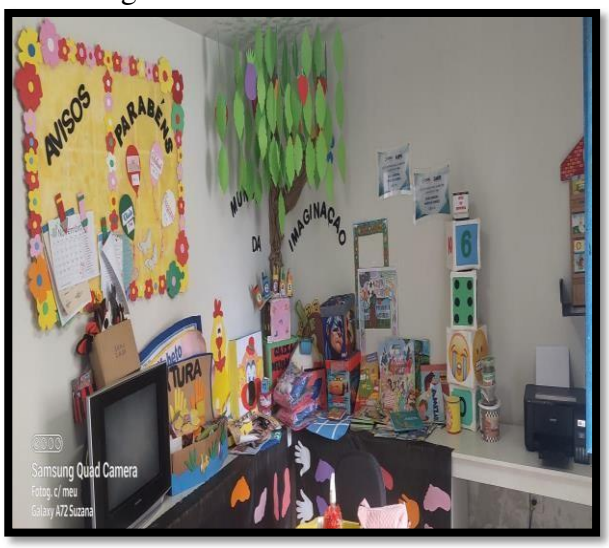
Fotografia 17- Sala de aula



Fotografia 18-Pátio



Fotografia 19- Sala das Professoras



Como podemos observar, a escola Municipal Francisco Lourenço possui um espaço organizado e limpo, e contém uma estrutura ampla que recentemente passou por uma reforma, para que possibilite um melhor acolhimento aos educandos, pois apesar de ter um espaço muito amplo é preciso melhorar ainda mais a qualidade, afim de proporcionar mais conforto para os/as alunos/as, professores/as, e todos/as os/as demais funcionários/as.

Observamos que, assim como outras escolas no nosso país, principalmente as do campo e de comunidades tradicionais, a falta de investimento público por estruturas adequadas as escolas é algo que se "tornou natural", pois fazem parte de espaços localizados em territórios de grupos socialmente inferiorizados pelo projeto de Modernidade-Colonialidade.

Essa "naturalidade" é imposta na justificativa de que os povos do campo, dentre eles os quilombolas não precisam de uma educação digna, apenas de instruções básicas, em meros espaços físicos. No entanto, é a partir da desobediência epistêmica dos povos tradicionais que buscam a partir das lutas e reivindicações, uma educação digna nos seus territórios de vivências e que possibilite uma Educação Intercultural com a descolonização dos saberes eurocêntricos.

5.3 Caracterização das Sujeitas Colaboradoras da Pesquisa

Para a coleta de dados do presente estudo, elegemos quatro professoras para estabelecer diálogo. A primeira professora leciona na Escola Manoel Bandeira, localizada na Comunidade Comunidade Quilombola Sambaquim, a qual nós vamos identificar como Açucena; a segunda ensina na mesma escola e iremos identifica-la como Lírio, ambas atuam respectivamente na Educação Integral e Educação Básica.

No que se refere a terceira e quarta professora, estas lecionam na Escola Municipal Francisco Lourenço situada na Comunidade Quilombola Sambaquim, às quais iremos identificar como Violeta e Íris. Vale ressaltar que essas professoras ensinam em turmas multisseriadas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, estão na docência nestas instituições entre 5 a 10 anos. No quadro 12 a seguir, iremos destacar a função e formação de cada sujeito.

Quadro 14 - Identificação das Professoras Colaboradoras da Pesquisa

Nome	Função	Formação
AÇUCENA	Professora dos anos iniciais na Escola Manoel Bandeira, localizada na Comunidade Quilombola Sambaquim do Riachão	Graduada em Pedagogia e possui Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Teologia (Contrato)
LÍRIO	Professora dos anos iniciais na Escola Manoel Bandeira, localizada na Comunidade Quilombola Riachão do Sambaquim	Graduada em Pedagogia em andamento (Contrato)
ÍRIS	Professora dos anos iniciais na Escola Municipal Francisco Lourenço, localizada na Comunidade Quilombola Sambaquim	Graduada em Pedagogia Faz parte da Comunidade (Contrato)
VIOLETA	Professora dos anos iniciais na Escola Municipal Francisco Lourenço, localizada na Comunidade Quilombola Sambaquim	Graduada em Pedagogia em andamento (Contrato)

Fonte: A Autora (2022)

5.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta

O percurso teórico-metodológico ocorreu também através dos procedimentos/instrumentos de coleta de dados visando atender aos objetivos da pesquisa. Pontuamos que os procedimentos de coleta de dados foram eleitos visando atender e responder aos objetivos específicos da investigação. Na Figura 3, apresentamos o esquema dos procedimentos de coleta de dados.

Figura 3- Esquema dos procedimentos de coleta de dados

Fonte: A Autora (2022)

Para os procedimentos de coleta dos dados, utilizamos questionário, entrevistas semiestruturada. O questionário nos possibilitara fazer a caracterização dos/as professores/as pesquisados e das escolas quilombolas. Nessa pesquisa realizaremos 02 (dois) questionários: 01 (um) questionário de caracterização das escolas quilombolas localizados nos municípios de Panelas-PE e Cupira-PE (APÊNDECE A); 01 (um) questionário de identificação dos/as professores/res da pesquisa (APÊNDECE B).

A escolha da entrevista semiestruturada assim ocorreu já que ela nos permitirá aprofundar questões específicas do objeto de pesquisa, como também oportuniza reorganizações e descrição do contexto da coleta dos dados, que inclui uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador a utiliza apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 174).

Assim, neste estudo serão realizadas entrevistas com os/as professores/as (APÊNDECE C), visando caracterizar as concepções de racismo dos/as professores/as investigadas e as práticas docentes de enfrentamento do racismo sobre o olhar dos professores em sala de aula. Vale destacar que as entrevistas serão realizadas de forma presencial, pois as aulas presenciais nos municípios de Cupira-PE retornaram desde de abril, já em Panelas-PE, segundo dados da

Secretaria de Educação, está previsto o retorno em outubro. Dessa forma, iremos fazer essas entrevistas buscando respeitar todos os protocolos de segurança e prevenção da Covid-19, a exemplo o distanciamento, o uso de máscaras e álcool em gel.

Por fim, esses instrumentos contribuem para a ampliação do nosso olhar no momento das análises, pois podemos recorrer às anotações e retomar os acontecimentos relevantes para a pesquisa. Assim, permite-nos aprofundar questões específicas do objeto de pesquisa, como também oportuniza reorganizações e descrição do contexto da coleta dos dados.

5. 5 Procedimentos para Tratamentos e Análise dos Dados

Considerando a Análise de Conteúdo uma técnica importante no campo analítico diante da dimensão interpretativa das hipóteses e questões que envolvem o comportamento humano, neste caso dos sujeitos de pesquisa, acreditamos que a sua utilização contemplará de forma efetiva o presente estudo, visto que o mesmo tem como principal fundamento de análise os dados empíricos. Nessa direção, destacamos a conceitualização de Bardin (1977), que afirma: "a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores) " (BARDIN, 1977, p. 137).

A análise de conteúdo, portanto fornece subsídios para uma descrição analítica onde podemos evidenciar os significados e significantes trazidos à tona a partir das narrativas dos sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, Bardin (1977) assevera "a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Trata-se portando, de um tratamento da informação contida nas mensagens".

Dessa forma, a análise de conteúdo, nos dará procedimentos técnicos para analisarmos o presente estudo, de maneira perceptível aos fenômenos importantes sobre a prática docente dos/as professores/as e os seus desafios didáticos pedagógicos para se trabalhar o enfretamento do racismo em sala aula. Para isso, iremos categorizar os dados obtidos sobre a prática docente a partir de atitudes, gestos e atividades pedagógicas que caracterizam uma prática promotora do enfretamento do racismo. Assim, os dados coletados passaram por uma leitura flutuante, isto é, uma leitura geral com objetivo de reconhecer os discursos.

De acordo com Bardin (2011, p. 135), fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Nesta pesquisa, a Análise

Temática contribui para acessarmos os núcleos de sentidos presentes nos dados produzidos, a fim de possibilitar interpretações e inferências que atendam aos objetivos pesquisados.

Nessa direção, tendo como base as contribuições de Bardin (2011) e Vala (1990), apresentamos na Figura 4 o percurso das análises dos dados produzidos por esta pesquisa: ver a seguir.

Figura 4- Percurso das análises dos dados

Fonte: A Autora (2022)

Na materialização do percurso das análises, o rigor e a descoberta são elementos indispensáveis para que possamos realizar a Análise de Conteúdo, considerando as especificidades do objeto em questão. Bardin (2011, p. 125) pontua que as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A Pré-Análise caracteriza-se como um momento de organização do corpus que constitui os dados da pesquisa e corresponde ao espaço-tempo de sistematização das primeiras ideias, ou seja, ao contato inicial dos materiais obtidos visando à construção de um roteiro esquema de análise. Esta primeira fase constitui-se através de atividades, tais como: a) a leitura flutuante; b) a escolha dos documentos e; c) a formulação das hipóteses e dos objetivos.

A leitura flutuante e a escolha dos documentos contribuem para a construção do corpus da pesquisa, que se configura como conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 2011, p. 126). A constituição dos corpus da pesquisa implica em escolhas, seleções e regras, tais como: a) exaustividade; b) representatividade; c) homogeneidade e; d) pertinência

Na regra de homogeneidade, obedecemos aos mesmos critérios de escolha para seleção dos documentos, das técnicas e temas. A regra de exaustividade diz respeito à parte significativa de dados que permitem uma generalização dos resultados. A regra da homogeneidade materializa-se por intermédio de critérios singulares e precisos de escolha dos instrumentos de coletas e dos próprios dados produzidos. Já na regra de pertinência, os documentos são selecionados para análise de acordo com o objeto e o objetivo da pesquisa.

No contexto da organização e caracterização dos dados produzidos, a Exploração do Material é uma fase, longa e fastidiosa, que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enunciação, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2011, p. 131). Mediante a operacionalização dos instrumentos de coleta de dados (questionários, entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos), realizada no lócus da pesquisa junto aos sujeitos/colaboradores/as, buscamos encontrar os núcleos de sentidos, atendendo aos objetivos propostos.

Após a codificação e reorganização dos dados, partimos para o Tratamento dos Dados, no qual os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (BARDIN, 2011, p. 131). Os resultados obtidos são analisados e interpretados à luz da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais, a qual nos afiliamos em diálogo com categorias teóricas de Educação Escola Quilombola, Prática Docente Antirracista. As regras do processo inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos seus referentes teóricos e pelos objetivos do investigador (VALA, 1990, p.126). A Análise de Conteúdo fornece condições para que o/a pesquisador/a possa analisar e fazer reflexões/inferências nos dados produzidos, considerando os contextos local e global em que foram produzidos.

6 RACISMO NA SOCIEDADE E ESCOLAS: CONCEPÇÕES DE RACISMO DAS PROFESSORAS QUILOMBOLAS E AS EXPRESSÕES DE RACISMO EM SALA DE AULA

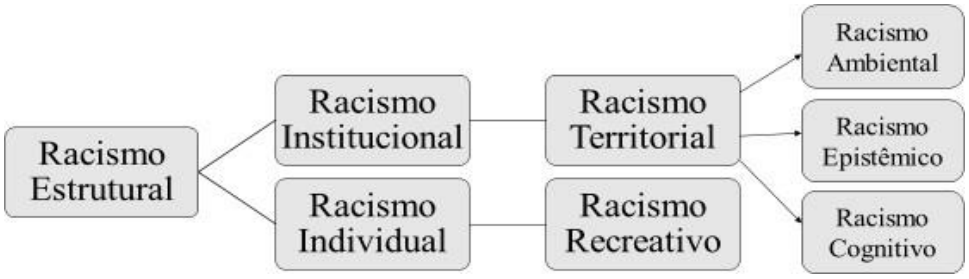
> *Antes de ser pensada em termos de cultura, ou em termos econômicos, a nação foi pensada em termos de raça*
>
> Mariza Corrêa

Neste capítulo, evidenciamos os dados e as análises que foram sendo construídos no contexto desta pesquisa, visando atender aos seguintes objetivos: compreender as concepções de racismo das professoras investigadas; identificar expressões de racismo que podem se fazer presente em sala de aula. Desse modo, está constituído por duas subseções: I) Concepções de racismo das professoras investigadas, e II) expressões de racismo que podem se fazer presentes em sala nas escolas investigadas.

6.1 As Concepções de Racismo das Professoras Quilombolas

Nessa subseção, dialogamos objetivando identificar as Concepções de Racismo das professoras quilombolas sujeitas colaboradoras dessa pesquisa. Para tanto, apresentamos na figura 01 quais são as concepções de racismo apontadas pelas professoras quilombolas.

Figura 5- Concepções de Racismo das Professoras Quilombolas



Fonte: A Autora (2022)

As Concepções de Racismo das professoras quilombolas, centram-se na ideia de que muitas vezes as pessoas passam por situações de racismo em detrimento de sua cor, em determinados espaços sociais (sociedade, mídia, escola, trabalho e nas comunidades

quilombolas). Nesse diálogo, estas sujeitas apresentam suas concepções acerca do racismo em torno do: Racismo Estrutural (ALMEIDA, 2018), Institucional (ALMEIDA, 2018), Individual (ALMEIDA, 2018), Racismo Recreativo (MOREIRA, 2019); Racismo Epistêmico (GROFOGUEL, 2005), Racismo Territorial (MORAES, 2015), Racismo Ambiental (MORAES, 2015) e Racismo Cognitivo.

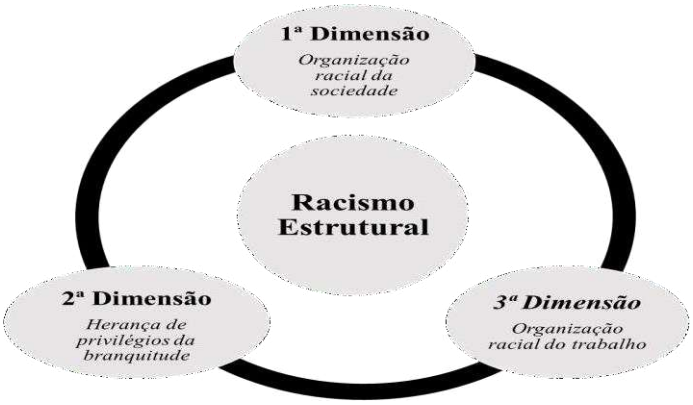
O racismo atua nas mais diversas esferas da sociedade e se entrelaça instituindo aos sujeitos uma cor, território, cultura, conhecimento, religião, gênero e demais aspectos que se enquadrem ao modelo padrão instituído na sociedade conforme as marcas da Colonialidade (QUIJANO, 2005). Desse modo, o racismo transcende nas ações individuais e nas relações sociais de um grupo racial sobre outro grupo (ALMEIDA, 2018).

6.1.1 Concepção de Racismo Estrutural

Para Almeida (2018), o racismo é uma forma de violência reproduzida no tecido social de modo institucional e cultural, o qual elaborou os fundamentos de desumanização de pessoas negras. Definindo-o, ainda, como estrutural, na medida em que a noção de inferioridade, designada por critérios étnicos e raciais, surge na estrutura das relações sociais, seja de natureza política, econômica, jurídica e familiar. É por estar na estrutura das relações que o racismo transcende às esferas individual e institucional, e, de fato, ao reproduzi-lo, naturaliza o negro como inferior, criando uma espécie de normatização das desigualdades originadas do racismo.

Essa compreensão de Racismo Estrutural manifestou-se nas falas das professoras Íris e Lírio, apresentando-se em três dimensões: 1) ***organização racial da sociedade***, 2) ***herança de privilégios da branquitude***, e, por fim, 3) ***organização racial do trabalho***. Como está representado na Figura 6 abaixo.

Figura 6- Dimensões do Racismo Estrutural



Fonte: A autora 2022

A ***organização racial da sociedade*** é apontada nas falas das professoras em duas consequências do racismo, sendo estas: ***processo histórico*** e a ***pobreza.*** Para iniciarmos as discussões, temos a fala da professora Lírio, que diz com forte convicção que o país é racista devido a um processo histórico. Vejamos:

> Sim, o nosso país acaba **sendo racista, eu acho que ele já foi construído numa forma racista, né**, pessoas vieram e atacaram os negros que moravam aqui, **trouxeram pessoas por ter cor de pele negra para trabalhar aqui, e isso aí acabou tipo criando uma coisa histórica, muitas pessoas continuam tendo aquela mentalidade, sabe, de 1500, até hoje, porque muitas pessoas ainda veem a população negra ainda como mão de obra, ligada ao período da escravidão**, tipo, eles não vivem naquela condição hoje em dia, mas permanece com aquele pensamento que o negro não pode ocupar certos cargos, não pode ocupar certos lugares no condição social (grifo nosso).

Por meio da fala da professora Lírio, compreende-se que o racismo está associado ao período da escravidão, e nos dias atuais as marcas desse processo estão presentes nas condições de vida das pessoas negras. Dessa forma, podemos relacionar com a ideia de Racialização em Quijano (2005), visto que, a maneira de classificar a sociedade baseia-se na ideia de raça tendo o padrão branco de poder a ser seguido, pois este determina quem são os dominantes/superiores "europeus" e os índios e negros, os dominados/inferiores "não europeus".

Mediante a isso, podemos refletir sobre que a população negra foi escravizada, e não era escrava, palavra que denota que seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado nessa condição, através de uma imposição, ou seja à força, pois foram sequestrados/a de seu continente. Assim, a fala da professora Lírio nos faz entender que falar sobre o racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural, sobre a perspectiva histórica e começar sobre a relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Uma vez que, esse sistema

vem beneficiando economicamente por toda história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.

Ainda sobre essa relação do Racismo Estrutural com a história, temos na fala **da** professora Íris, ao dizer que o racismo é responsável pela situação de ***pobreza*** das pessoas negras**,** como está presente no trecho a seguir:

> Eu acho que o racismo na **sociedade pode se manifestar pela questão da pobreza sabe, porque eu vejo que as pessoas negras, as pessoas até da comunidade são pobres sabe,** assim eu acho que é natural sabe, é preto, tem que ser pobre, é como se o negro na sociedade não tivesse vez (grifo nosso).

A fala de Íris expressa, mais uma vez, que a sociedade foi/é construída por meio da relação racial, que condiciona às pessoas negras a inferioridade, ao afirmar que estes são pobres, ou seja, vivem em condições precárias. Assim, no decorrer das décadas, notamos que os povos negros majoritariamente não conseguem ocupar um lugar de destaque na sociedade.

Nesse sentido, fazendo um recorde histórico, é importante lembrar que, apesar da Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para as pessoas negras. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação.

Havia também a Lei de Terras de 1850 ano em que o tráfico negreiro foi proibido no Brasil, embora a escravidão tenha persistido até 1888, assim essa lei extinguia a apropriação de terras com base na ocupação e dava ao estado o direito de distribuí-las somente mediante a compra. Dessa maneira, ex-escravizados tinham enorme restrições, pois apenas quem dispunha de grandes quantias poderia se tornar proprietário. Dessa maneira, esses fatores citados acima, foram primordiais para ocasionar a situação de inferioridade das pessoas negros atualmente principalmente em relação a pobreza.

Percebemos que o racismo se manifesta em diversas áreas da sociedade e que o negro não tem as mesmas oportunidades em diversas áreas de destaque, seja no trabalho ou serviços prestados pelo governo. Nessa direção, a Racialização como uma forma de classificar a sociedade, baseada na ideia de raça, como construção mental e social que hierarquiza os sujeitos superiores e inferiores (QUIJANO, 2005).

Neste sentido, forja-se o modelo de sujeito superior que deve ser seguido, apresentando as seguintes características: homem, heterossexual, europeu, branco, cristão e urbano. Todos os demais sujeitos que não atendam a esses elementos são hierarquizados e classificados como

sujeitos inferiores, dentre eles as pessoas negras, que vivem hoje em sua maioria em situações menos favoráveis em relação aos brancos.

No que se refere à dimensão ***herança de privilégios da branquitude*** mais uma vez temos o relato da professora Lírio, que traz de forma bem sucinta em sua fala, discussões traçadas no momento da sua aula na disciplina de direitos humanos no curso de Pedagogia, onde é mencionado pelo professor que o racismo pode ser considerado como uma herança para os brancos, vejamos no trecho:

> Em outro momento da aula, em que aquele professor que eu te falei estava ensinando, **ele falou que o racismo, meio que pode ser uma herança da escravidão, mas assim um a herança para os brancos, porque tipo a escravidão meio que foi boa para eles, porque hoje eles têm mais chances né, em tudo, já para o povo negro não né, a escravidão foi ruim, então é isso sabe, meio que o racismo é fruto desse passado que está na história, e assim está entre nós até hoje** (grifo nosso).

O relato de Lírio, nos remete fazer uma reflexão histórica sobre a questão da escravidão pois, há a ideia de que esse sistema escravocrata aqui foi mais brando do que em outros lugares, o que nos impede de entender como este, ainda impacta a forma quanto a sociedade se organiza. É necessário reconhecer as violências ocorridas durante o período escravista. Historiadores como Lilia Schwarcz, Flávio Gomes, João José Reis e Nizan Pereira Almeida já comprovaram que essa ideia não passa de um mito. São inúmeros os fatos históricos que a desmentem. Basta lembrar, por exemplo, que a expectativa de vida dos homens escravizados no campo era 25 anos, bem abaixo da média dos Estados Unidos para o mesmo grupo, 35 anos.

É evidente, novamente, na fala da professora Lírio, a relação que ela faz do racismo com a escravidão, porém dessa vez essa violência trouxe os benefícios para pessoas brancas, ou seja, o privilégio. Tão logo, este passa a ser um direito especial de um grupo sobre a maioria, uma espécie de vantagem que um indivíduo pode receber por condições diversas em face do restante da sociedade e confere às pessoas brancas maiores salários, maior acesso à educação e até mesmo mais possibilidades de se manter vivo.

Nesse sentido, a professora Lírio traz mais um relato que ratifica esse privilégio da branquitude, dessa vez sobre a vida, no tocante à escolha de quem vive e quem morre, expondo a situação da guerra civil entre Ucrânia e Rússia no ano de 2022, pois:

> E assim, tem até o exemplo da **guerra entre Ucrânia e Rússia nas reportagens mostravam que as pessoas brancas tinham prioridade para saírem mais rápido do país do que as pessoas negra**s. Era como se a **vida do branco tivesse mais valor, importasse mais sabe, então é tipo assim uma questão global sabe** (grifo nosso).

Dessa maneira, vimos pessoas negras sendo impedidas de embarcar em ônibus e trens para fugir dos bombardeios e conflitos armados, deixando claro que ser negro ainda é uma luta diária em todos os cantos e contextos do mundo. Mediante a isso, percebemos que há um privilégio da branquitude, mesmo em um contexto de guerra, pois a vida do branco torna-se mais importante que a vida do negro.

Nesses relatos, há uma Racialização da vida associada ao privilégio branco que é um fator silencioso, naturalizado no cotidiano que condiciona aos negros as piores condições de vida e garante aos brancos acessos facilitados a diversos tipos de vantagens sociais, inclusive ao direito à vida. O racismo e a subalternização presentes nessa guerra são mais que latentes, se tornam caminhos para que esse "combate" seja visto com tristeza, aliás, o sangue dos brancos sempre valeu e doeu mais ao ser derramado do que sangue dos negros e não brancos.

Através do relato de Lírio, podemos associar o privilégio branco aos 358 anos de desumanização e exploração de pessoas negras no período de escravização brasileira. Como afirma Marvin Harris (1993), a branquitude é uma propriedade à qual é continuamente sustentada pelo racismo estrutural de sociedades como a brasileira. Mais do que divisões ou lutas de classe, os privilégios advindos da branquitude têm como fundamento as representações racializadas em contextos de hierarquias de poder.

Por fim, refletimos sobre a última dimensão do Racismo Estrutural, ou seja, ***organização racial do trabalho,*** a fala da professora Lírio mostra essa discriminação na racialização do trabalho. Vejamos os trechos a seguir:

> E a gente vê até a **questão nos cargos de trabalho, a gente percebe que tem uma pouca quantidade de pessoas negras nos cargos altos, já nos cargos mais baixos, a gente vê mais pessoas negras trabalhando do que pessoas de pele clara.** Tipo um cargo de **gerência, é difícil a gente vê uma pessoa negra ocupando, tipo um médico,** por exemplo, a gente pode até ver um técnico de enfermagem negro, mas um médico é mais difícil, sabe. Então, assim, vai afetar a convivência porque vai dizer que fulano pode ocupar e você não pode porque é negro (grifo nosso).

Visualizamos na fala da professora Lírio a relação do Racismo Estrutural no trabalho, ao retratar que as pessoas negras não ocupam cargos de prestígio como os brancos. Podemos relacionar com a classificação racial associada ao controle do trabalho que redundou numa "sistemática divisão racial do trabalho" (QUIJANO, 2005, p. 119), em que indígenas e negros eram submetidos às formas de controle do trabalho não remuneradas (escravidão, servidão, reciprocidade etc.), enquanto aos brancos era reservado o controle administrativo das colônias e, portanto, o trabalho pago, assalariado.

Sobre essa relação, a Colonialidade do Poder apresenta-se nos salários e posições inferiores, na estratificação social dos negros em todo o mundo. Foi essa Colonialidade, no controle do trabalho, que garantiu à Europa o posto de centro do mundo capitalista ao possibilitar a classificação do mundo inteiro a partir da lógica racial-colonial e impor sua cultura, subjetividade e conhecimento através do processo violento e repressor de colonização, formando uma ordem cultural global baseada no eurocentrismo (QUIJANO, 2005).

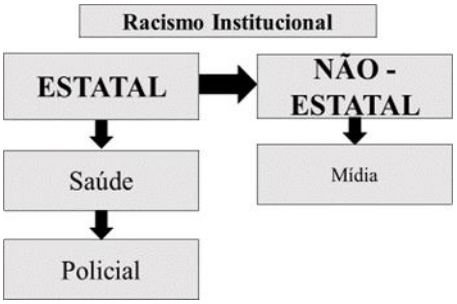
Dessa maneira, a herança escravista faz com que o mundo do trabalho seja particularmente racista, pois uma pesquisa do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), apontou que pessoas negras não somam 1% entre advogados e sócios de escritórios de advocacia. Entre estagiários, não chega a 10%. O estudo, de 2019, ouviu 3624 pessoas em nove das maiores bancas de São Paulo e demonstra como os números refletem a necessidade de discutir desigualdades, oportunidades e diversidade no mercado de trabalho.

6.1.2 Concepção de Racismo Institucional

O Racismo Institucional diz respeito aos efeitos causados pelos modos de funcionamento das instituições que concedem privilégios a determinados grupos de acordo com a raça. Para isso, as instituições estabelecem e regulamentam as normas e os padrões que devem conduzir as práticas dos sujeitos, conformando seus comportamentos, seus modos de pensar, suas concepções e preferências. Com base nessa ideia, "as instituições são a materialização das determinações formais na vida social" e derivam das relações de poder, conflitos e disputas entre os grupos que desejam admitir o domínio da instituição (ALMEIDA, 2018, p. 30).

A Concepção de Racismo Institucional manifestou-se apenas nas falas da professora Lírio, em duas dimensões, sendo a primeira ***Estatal,*** que abrange as áreas da saúde, polícia e a outra ***Não-estatal,*** representada pela mídia. Conforme está representada na figura 07, as dimensões em que o racismo institucional está presente.

Figura 7- Dimensões do Racismo Institucional



Fonte: A autora (2022)

Nessa lógica, iniciamos as análises expondo o racismo institucional na dimensão ***Estatal-Saúde***, em que é relatado na fala da professora Lírio uma reflexão muito forte sobre a pandemia do Covid-19 que ocasionou as mortes das pessoas negras. Como podemos verificar no estrato a seguir:

> Até **na pandemia, eu vi uma notícia passada que dizia que, alguns acontecimentos provocados pela pandemia do COVID-19**, e aí falou que **a quantidade de pessoas negras morrendo de COVID era maior que as pessoas brancas, e isso é uma forma de racismo, né**. Aí eu fiquei pensando qual foi a assistência que nós tivemos aqui na comunidade, nenhuma, assim ao meu **ver é como se a vida do negro valesse menos que a vida do branco, o negro pode morrer, mas o branco não pode, muitas vidas dos negros sendo perdidas e as pessoas e nem a sociedade como um todo não ligam para isso, é normal isso acontecer** (grifo nosso).

Por meio da fala de Lírio, é evidente que as pessoas negras foram mais afetadas com a pandemia do Covid-19, o que acarretou uma quantidade maior de números de mortes desse grupo específico. Logo, os fatores que influenciaram essa fatalidade são: falta de assistência à saúde, financeira e saneamento básico, pois muitos não tinham como manter a quarentena, porque precisavam trabalhar para sobreviver. Tal situação desnuda a política brasileira que perdura um Racismo Institucional, vulnerabilizando esse grupo étnico a possíveis desastres naturais ou sociais.

Esse relato, também nos faz refletir sobre a questão das vacinas, que seria uma das apostas na imunização para amenizar as consequências da COVID-19, inclusive nas pessoas negras. Assim, em janeiro de 2021, mais de 40 países já iniciaram o processo de vacinação. Entretanto, o Brasil sequer possuía uma previsão exata, devido ao presidente não confiar em determinados laboratórios por questões políticas e por já ter um histórico de negação da pandemia, ao propagar informações contra as recomendações de especialistas, de aparecer publicamente sem utilizar máscara, incentivando uma parcela da população a repetir seu comportamento.

Além das terríveis consequências que a doença trouxe ao Brasil, elas são incessantemente prolongadas pelas ações do Governo Federal, o que torna a guerra contra a COVID-19 não somente imunológica, mas conjuntamente à incumbência dos aspectos políticos, raciais e socioeconômicos. Nesse caso, a fala da professora Lírio é importantíssima para entendermos o quanto o Racismo Institucional ligado à área da saúde abrange de forma mais ineficaz as pessoas negras.

Refletimos ainda para uma questão bem pertinente sobre a vida de pessoas negras, quando é mencionado por Lírio, "a vida do negro valesse menos que a vida do branco**"**, trazemos o debate a respeito do movimento norte-americano "Black Lives Matter[35]", vidas negras importam. Embora a inexistência de raças humanas tenha sido comprovada, este continua sendo uma categoria política utilizada para justificar as desigualdades existentes, e a desvalorização da vida do negro em relação ao do branco.

Sobre essa questão, a professora Lírio em sua fala mostra o Racismo Institucional nas abordagens policiais nos grandes centros urbanos, em que jovens negros acabam sendo alvos de diversos tipos de violências, e muitas vezes chegam a ser mortos nas invasões em favelas. Vejamos a seguir:

> A gente **vê as pessoas negras sendo presas ou mortas injustamente, nas favelas, aquelas invasões policiais às favelas das cidades grandes, é visto que jovens negros são mortos né, pessoas negras, que nem estão ligados ao crime são mortas, tipo é algo muito comum, assim sabe, é como fosse normal, né, se vai prender os bandidos na favelas e algumas pessoas negras são atingidas é uma consequência, tem que acontecer,** sei lá, e **as crianças negras são mortas em tiroteio (grifo nosso).**

O relato de Lírio reflete sobre um grande problema racial existente em nosso país, a despreparação da polícia, e o quanto suas ações, invasões, são fatais para os jovens e crianças negras. É evidente que as populações negras existentes nas periferias das grandes cidades sempre são alvos de balas "perdidas", pois há um genocídio em curso no Brasil, um massacre que começou desde quando essas pessoas foram sequestradas de seu continente, e perdura até hoje, expressas assim, nas marcas do Colonialismo.

Na mídia, o racismo se manifesta instituindo-se por meio da imposição de padrões considerados como modelos a ser seguido, diante das características raciais dos sujeitos. E os

---

[35] - ***Black Lives Matter*** (**Vidas Negras Importam** ou **Vidas Negras Contam**) é um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana, que campanha contra a violência direcionada às pessoas negras. O BLM regularmente organiza protestos em torno da morte de negros causada por policiais, e questões mais amplas de discriminação racial, brutalidade policial, e a desigualdade racial no sistema de justiça criminal dos Estados Unidos.

grupos raciais que não são conforme os padrões impostos ocupavam/ocupam um lugar de inferiorização e subalternização. Destacamos a seguinte fala de Lírio:

> Na televisão também assim, a gente vê **que os negros não aparecem na mesma quantidade que os brancos aparecem, e quando aparecem não ocupam papéis relevantes sabe. Tipo são sempre as empregadas domésticas, o motorista, o bandido da favela, né, são tantos exemplos assim**, nas novelas da globo, né, inclusive eu não sei se você está lembrada (grifo nosso).

O racismo reflete-se no meio midiático de modo que os sujeitos são inferiorizados por não apresentar as características raciais estabelecidas como modelo/padrão europeu. Assim, a Colonialidade do Ser (QUIJANO,2005) impõe aos sujeitos padrões que transmitem a ideia de ser superior/inferior embasada nas relações de poder em papéis não relevantes nas novelas e seriados, em programas e jornais onde quase não há homens e mulheres negras apresentando.

Diante desse poder da mídia, é perceptível que a imagem do negro na teledramaturgia foi construída de forma quase sempre estigmatizada, por meio de personagens subalternos ou estereotipados. Com base nos estudos de Araújo (2000), visualiza-se que, desde as primeiras participações, em 1964, a figura do negro sofreu uma série de negações ou subversões. Trazidos como personagens escravos, empregadas domésticas cômicas, alcoviteiras e jagunços foram algumas das mais comuns representações durante a história.

No cenário midiático, as pessoas negras constituem o grupo mais marginalizado e explorado, pois com o fim do período da escravidão, eles ainda enfrentam as consequências de sua desumanização racial e discriminação social. Em suma, podemos relacionar essa questão com a Colonialidade do Ser, onde o branco é tido como ser "superior", "inteligente" e "belo" e o negro como seu oposto, fazendo com que essas pessoas se olhem no espelho e não se vejam como o padrão de beleza para estarem ocupando espaços na mídia (QUIJANO,2005).

6.1.3 Concepção de Racismo Individual

Almeida (2018) classifica o conceito de racismo em individual, institucional e estrutural de modo a tornar sua compreensão didática. A concepção individual do racismo é considerada mediante uma ideia de "patologia" de cunho individual ou coletivo atribuído a determinadas pessoas. O Racismo Individual ocorre por meio da discriminação racial, considerado pelo autor como uma concepção frágil e limitada, tendo em vista suas análises ausentes de contextos históricos e reflexões sobre os reais efeitos para a sociedade.

Essa concepção de racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra as pessoas negras, relacionados às características físicas desses sujeitos,

podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. Dessa forma, são atitudes mais visíveis e fáceis de visualizar e identificar, e que a sociedade se comove, rejeita e julga essas atitudes como errados, ou seja, inaceitáveis. Por exemplo, quando uma pessoa negra é chamada de macaco, escravo e etc.

O referente conceito de discriminação, conhecido também como individualista, foi apresentado nas falas das quatros professoras da pesquisa. Assim, fica evidente que este é mais fácil de ser percebido na sociedade. Para melhor representar essa concepção, escolhemos uma fala, já que ambos os depoimentos deram destaque à questão do cabelo. Na figura 03, apresentamos a dimensão do Racismo Individual presente nas falas das sujeitas colaboradoras:

Figura 8- Dimensão do Racismo Individual

Fonte: A autora (2022)

A Figura acima apresenta uma dimensão em que o racismo individual se manifestou nas falas das professoras, tendo como maior destaque para a relação entre o cabelo crespo da mulher negra quilombola. Como é representada na fala da professora Iris:

> Todas as pessoas negras sofrem com o racismo, **e as mulheres negras sofrem ainda muito mais, porque assim tem essa questão do cabelo, sabe, e quando eles saem daqui e vão para cidade, sempre acontece de ouvirem comentários como, negra do sambaquim, cabelo duro, macaca**, e isso são comentários bem ruim de ouvir, e é por isso que muitas alisam o cabelo, para não sofrer tanto sabe (grifo nosso).

Ao observarmos a fala acima, fica evidente que o cabelo aparece fortemente como uma característica ruim relacionada ao homem e principalmente à mulher negra. Compreendemos que a aparência, traços físicos e cabelos, dessas sujeitas também são associados à feiura, principalmente, por não fazer parte do "padrão estético" estabelecido socialmente, isto é, descrições associadas às pessoas brancas. Essa questão contribui para esse tipo de construção, que é a subalternidade e a invisibilidade que carregam as mulheres negras.

O cabelo das pessoas negras, principalmente de mulheres negras, foi desvalorizado e

marcado como o mais visível estigma da negritude, utilizado como ferramenta para justificar a subordinação, mais que a própria cor da pele. Sendo este um elemento estético importantíssimo em nossa cultura, principalmente para mulheres. Infelizmente, durante muito tempo, o cabelo crespo é visto negativamente por nossa sociedade que é racista. Por isso, o cabelo se tornou um símbolo de primitividade, desordem, incivilidade, inferioridade e não civilização, passando a ser classificado como cabelo ruim.

O discurso do colonizador ainda impera de modo a levar a desculturação de mulheres negras que, muitas vezes para serem aceitas, e não sofrerem tanta discriminação em relação aos seus cabelos, abrem mão de sua própria cultura e identidade. Em síntese, o cabelo e o corpo foram/são alvos de mudanças por vezes violenta e traumáticas, como alisamentos, plásticas, o qual podemos relacionar com a Colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005).

6.1.4 Concepção de Racismo Recreativo

O Racismo Recreativo, como afirma Moreira (2018), passa a ser um meio de política cultural no qual pessoas brancas são capazes de, por meio do humor, expressar toda sua hostilidade às minorias e ao mesmo tempo não serem taxadas de racistas, por se tratar apenas de algo cotidiano e muitas vezes de forma de interação social. “A exclusão social permite que pessoas brancas sempre ocupem essas posições; o racismo reproduz tanto a desvantagem negra quanto o privilégio branco”. (MOREIRA, 2017, p. 31)

Essa concepção de racismo não se utiliza do discurso de ódio, nem agressões, mas sim do humor e da brincadeira como artifício para esconder o desprezo e aversão as pessoas negras. Na Figura 09, percebamos como é o espaço específico que esse racismo se utiliza para se manifestar:

Figura 9- Espaço do Racismo Recreativo

Fonte: A autora (2022)

Na Figura acima, visualizamos o espaço midiático onde o Racismo Recreativo manifestou-se nas falas das professoras, através dos programas de humor com piadas racistas que tendem a inferiorizar os/as negros/as da nossa sociedade. O humor passa uma mensagem ligada às ideias e valores de uma sociedade, permitindo difundir quem merece ou não respeito, muitas dessas piadas estão conectadas a grupos que, de certa forma, menospreza mulheres, nordestinos, negros/as, quilombolas e indígenas.

Fazendo uma importante relação sobre essa questão da mídia como principal expressão do Racismo Recreativo, temos a fala da professora Lírio, que mostra a influência dos meios de comunicação para que as pessoas pratiquem o Racismo Recreativo. Observemos o que ela nos diz:

> Em umas de nossas conversas na faculdade sobre essa questão do racismo, **o** professor disse que **a mídia sabe, a força que a mídia tem de passar o racismo, e assim a mídia, na televisão acaba sendo uma coisa cultural, né, que as pessoas estão sempre assistindo, a televisão sempre traz uma visão negativa do negro, mas também ela traz uma visão que mostra o humor, né,** tipo assim, estou me enrolando né, mas é assim, a **televisão também traz aquela visão do negro fazendo alguma coisa que faça as pessoas rirem, fazendo palhaçadas, tipo programas de humor sempre traz o negro como aquele personagem que vai te fazer rir, eles são caracterizados sempre mal vestidos, com dentes podres, que fala errado, é o bobo, bêbados e assim sabe dessa forma. Então, a mídia usa essa estratégia também de não valorizar o negro** (grifo nosso).

A fala da professora Lírio é esclarecedora para se entender que o Racismo Recreativo está presente em diferentes formas e espaços sociais, como, por exemplo, em programas humorísticos, e aparece por meio de representações estereotipadas de minorias raciais. Dessa maneira, o humor é uma mensagem e, portanto, ele faz sentido dentro de um contexto social específico, pois um dos seus objetivos é a reprodução de estereótipos pejorativos das pessoas negras. Na fala de Lírio, os programas humorísticos se utilizam de personagens, pobres, desdentados, bêbados para representar o negro, justificando ainda mais sua inferioridade.

A exemplo disso, temos o personagem Mussum, dos *Trapalhões,* que era um cachaceiro e na maioria dos quadros nos quais aparecia, ele queria beber ou ter acesso à bebida. Nisso temos a reprodução da ideia do homem negro como cachaceiro, malandro, e também como uma pessoa que não poderia ser objeto de apreciação estética. Dessa forma, os meios de comunicação reforçam que pessoas brancas são naturalmente superiores e as negras inferiores e isso não é algo dito abertamente, mas através de programas humorísticos e dos personagens negros que são apresentados.

O Racismo Recreativo é algo tão enraizado e frequente na sociedade que, mesmo dentro da esfera do politicamente correto, ele ainda consegue passar despercebido, pois estamos tão

condicionados e passivos à ideias racistas que até mesmo negros reproduzem formas de racismo dentro do contexto. Nesse sentido, piadas racistas são um exemplo do amplo sistema de opressão desde à escravidão, da qual podemos relacionar com as marcas da Colonialidade do Poder, Saber e Ser (QUIJANO, 2005).

6.1.5 Concepção de Racismo Territorial

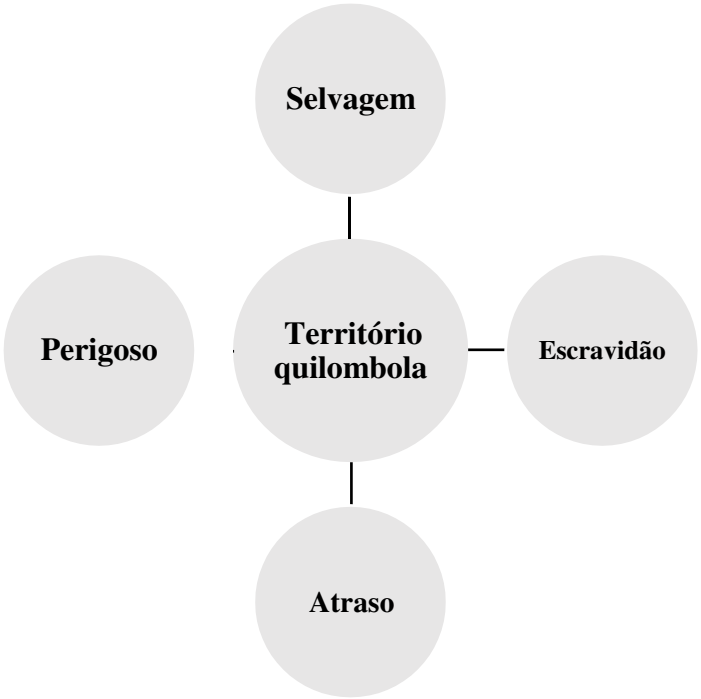
O Racismo Territorial se funda numa hierarquização entre grupos humanos onde o fenótipo, a cultura, os comportamentos e as formas de viver no geral, quanto mais próximos a um padrão europeu, é classificada como "mais humana" e "melhor para a vida"; e quanto mais próximo de um padrão não-europeu, tais modos de viver são classificados como "mais selvagem/atrasado" e "ruim para o desenvolvimento" da humanidade (MORAES, 2015).

A Colonialidade do Poder está presente no Racismo Territorial, ao expor que as pessoas que fazem parte do território quilombola são consideradas inferiores às demais localidades do munícipio. As marcas dessa Colonialidade se materializam por meio do território, pois está presente na memória dos sujeitos mais velhos, dos mais novos ao relatarem diversos tipos de exclusão e estereotípicos que sofrem sobre sua identidade ao ser relacionada a uma herança histórica, fruto da ferida colonial.

Assim, entendemos que a exclusão, inferiorização, são características do Racismo Territorial, que foi construído pelo sistema eurocêntrico colonialista que permanece pelas vias da Colonialidade-Modernidade contra os povos outros que não fazem parte desses lócus de poder. Nesse contexto, iremos discutir nos relatos das professoras quilombolas, como essa discriminação racial está presente na vida dos/as sujeitos/as.

Identificamos essa concepção de racismo nas falas das três professoras quilombolas, Íris, Açucena e Violeta. Como forma de organização, na figura 05, abaixo, temos os estereótipos relacionados ao território quilombola:

Figura 10- Racismo Territorial



Fonte: A autora (2022)

O diálogo sobre as formas como o Racismo Territorial surgiu nas falas das professoras estão em volta dos estereótipos dados ao quilombo como sendo um lugar (***selvagem, perigoso, atraso e escravidão***), esses comentários são dirigidos diariamente aos povos quilombolas dessas comunidades. Nessa direção, nas conversas estabelecidas com essas sujeitas ficou explícito o quanto o território quilombola é marginalizado e inferiorizado pelas outras pessoas dos municípios e demais localidades próximas. Vejamos a seguir o trecho da fala da professoraque expõe o quilombo como o lugar do ***atraso:***

> Então é assim as pessoas nem nos conhecem, **mas se disserem que somos do sambaquim nos lugares, já somos menosprezados, e é assim, é como se o lugar selvagem, do atraso, como se não tivesse valor, veio do quilombo não serve para nada**, a gente tem que ficar no nosso cantinho, sem incomodar ninguém, né (grifo nosso).

A professora Íris traz em seu relato que as pessoas da comunidade ao chegarem aos lugares, e se forem reconhecidas como quilombolas, são logo taxadas de **selvagens**, sendo esse lugar remetido ao um espaço sem valor principalmente para a sociedade. Nesse diálogo, percebe-se o Racismo Territorial na Racialização e inferiorização, de povos não-brancos, que tiveram suas vidas e formas de viver inferiorizadas.

Desse modo, vemos a presença da Colonialidade do Poder que se manteve/mantém na sociedade as relações de funcionalidade imposta pelo discurso colonial, produzindo e

reproduzindo identidades inferiorizadas entre os sujeitos, dicotomias hierarquizadoras como a ideia de espaço urbano superior e comunidades quilombolas como inferior. Nessa perspectiva, temos o relato da professora Açucena:

> Quando as pessoas saiam do quilombo para cidade, ai quando acontecia assim, porque geralmente eles já chegavam na cidade todos acanhados, com vergonha, tinham até medo de falar de se pronunciar era como se já acreditasse que eles eram piores, **ai que quando eles tinham alguma atitude considerada errada, ai o pessoal da cidade diziam: "só sendo do Sambaquim mesmo" "só sendo negro" só pode ter vindo do Sambaquim,** e assim todos nós sofríamos isso sabe, mesmo sem ser negro, porque é assim **veio do Sambaquim do Riachão, já é considerado como inferior e que vive no lugar do atraso** (grifo nosso).

Nessa fala, esclarecedora da Açucena, percebe-se o quanto o racismo, em uma maneira geral, prejudica de modo devastador a vida das suas vítimas, no extrato em que é dito "geralmente eles já chegavam na cidade todos acanhados, com vergonha, tinham até medo de falar de se pronunciar, era como se já acreditasse que eles fossem piores**"**. Visualizamos a Colonialidade do Ser atuando quando faz com que o subalternizado não questione a situação imposta pela Colonialidade (do poder e do saber), e fazê-lo acreditar que realmente é de uma raça inferior, por isso deve se submeter aos desígnios da raça superior, como também de sentir vergonha de se expressar e ser quem ele é.

É evidente nesse diálogo que o lugar quilombo é sempre inferiorizado pelas pessoas do município, que relaciona as ações e atitudes dos quilombolas como sendo negativas, onde podemos ver na fala "só sendo do Sambaquim mesmo", "só sendo negro", "só pode ter vindo do Sambaquim". Há nesse diálogo o Racismo Territorial, pois o quilombo era/é visto como o não lugar, o lugar do atraso, selvagem e perigoso por ter sido o local de refúgio das pessoas que fugiram e resistiram à escravidão.

Em um outro trecho podemos perceber que o Racismo Territorial vai além das características físicas das pessoas quilombolas, pois na fala de Açucena é dito "e assim todos nós sofríamos isso sabe, mesmo sem ser negro, porque é assim veio do Sambaquim do Riachão, já é considerado como inferior". Com essa afirmação, podemos dizer que esse tipo de racismo não está apenas na cor de pele, mas também nas formas de pensar, cozinhar, vestir, viver, que são operadas e materializadas a partir desse padrão de poder mundial que tem como base a dicotomia europeu/superior e não-europeu/inferior (QUIJANO, 2005).

Por fim, compreende-se que o Racismo Territorial, direcionado às especificidades dos povos quilombolas, parte das estruturas de poder que inferiorizam/excluem esses territórios os colocando como sujeitos que não possuem uma forma própria de pensar, educar, se organizar

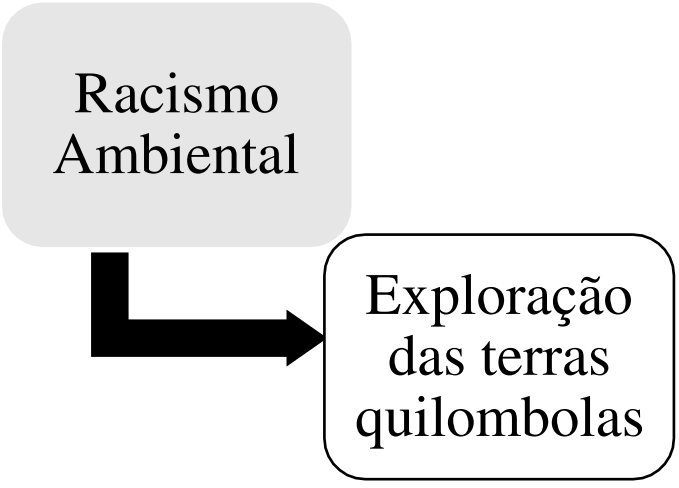
e agir no mundo. Nas próximas seções, identificamos outras formas de discriminações dirigida aos povos quilombolas: sobre seus saberes e conhecimentos **(Racismo Epistêmico)**, a exploração e degradação do seu ambiente **(Racismo Ambiental)** e, por fim, sobre a não capacidade de aprender dos/as estudantes que fazem parte desse território **(Racismo Cognitivo).**

6.1.6 Concepção de Racismo Ambiental

O conceito de Racismo Ambiental relaciona-se à exposição desproporcional de grupos raciais a problemas ambientais. Sua evolução amplia-se de modo a abarcar o menor acesso desses grupos ao meio ambiente e recursos ambientais. Para tanto, a noção de ambiente é alargada, passando a incluir acesso a bens e recursos ambientais, como a terra, a água, energia e espaços verdes e a incorporar aspectos de mobilidade e desenho urbano (MORAES, 2015, p. 45). O Racismo Ambiental que encontramos nos países e regiões periféricas neste século XXI, reafirma a vocação etnocida das práticas racistas de assimilação e extermínio.

Vejamos na Figura 11 apresentamos como o Racismo Ambiental surge na fala da professora Iris.

Figura 11- Dimensão do Racismo Ambiental



Fonte: A autora (2022)

Na Figura acima, visualizamos que o Racismo Ambiental se manifestou na fala da professora sobre a exploração das terras quilombolas, e como essa a degradação impacta nas vidas dos povos quilombolas. Diante disso, é importante dizer que as dificuldades que as comunidades quilombolas enfrentam fazem parte de um processo histórico de negação aos

direitos essenciais para a manutenção da vida e ainda estão sujeitos terem seus territórios ameaçados, explorados pela manutenção do capitalismo.

Sobre essa questão da relação entre o capitalismo e a natureza, temos mais um relato importante da professora Íris, onde mostra que as comunidades quilombolas lidam com umas das ferramentas mais importante do capitalismo, ou seja, a terra. Dessa forma, seus territórios são locais estratégicos em que existem água, mata e minérios, e por isso os quilombolas estão pagando muito caro por serem os guardiões da floresta, inclusive com a vida:

> Com eu te falei, eu sou agricultora sabe, planto tudo, e assim eu tenho uma relação muito forte com a terra, **e assim não é de hoje que a gente ver que existe muitas brigas, mortes pela questão da terra, eu vir uma vez aqui numa palestra que tivemos lideranças de outras comunidades e eles diziam que nós quilombolas, indígenas, pessoas do sitio sabe, nós mexemos com uma parte importante do capitalismo, que é a terra, então existe essas brigas né, pelas nossas formas de viver, nossa forma de viver não combina com o capitalismo, o capitalismo que mata nossa natureza, que usá-la, consumi-la, mais e mais, fazendo grandes obras de mineração, estradas, barragens, mantando nossas arvores, nossas matas, nossos animais, acabando com nosso ambiente** (grifo nosso).

Ao analisamos esse relato dito pela professora Iris, podemos fazer uma relação com a Colonialidade da Natureza**,** pois o território rural quilombola foi e é marcado por outra forma de dominação, ou seja, a exploração da natureza. Essa Colonialidade criou entre o homem e a natureza uma sistêmica relação binária de dominação do primeiro sobre a segunda, levando à exploração predatória dos recursos naturais dos quilombos em função dos interesses capitalistas coloniais e neocoloniais, atualmente expressos nos interesses do agronegócio (WALSH, 2008).

Logo, essa Colonialidade institui à ideia de que tudo que se aproximava da natureza era passiva de ser explorada. Esse conceito levou à subalternização não só dos recursos naturais, como também dos modos de vida daqueles que estão no não lugar na Diferença Colonial, onde viviam e vivem, por exemplo, os agricultores e pescadores. Sobre essa questão é evidente que formas de organização de viver dos territórios quilombolas estão na contramão do modelo de desenvolvimento do país, que não respeita, e apenas veem a natureza como uma fonte de exploração.

6.1.7 Concepção de Racismo Epistêmico

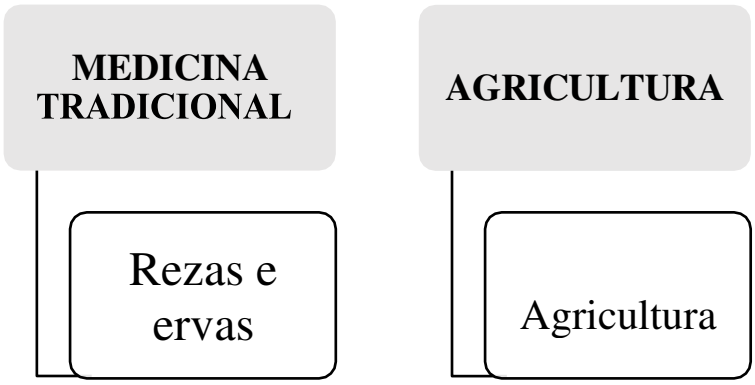
Compreende-se por Racismo Epistêmico implicado nos paradigmas de dominação colonial na forma do Epistemicídio, opera pela via da lógica segundo a qual o único regime de verdade seria fornecido pela tradição de pensamento ocidental, ‘científica’, cuja cosmovisão

deveria se disseminar como forma ‘superior’ de conhecimento em detrimento de outras cosmologias e saberes.

O resultado, como se sabe, é uma série de justificativas ‘naturais’, ancoradas em estereótipos essencialistas, para a inferiorização racial, ontológica e epistemológica de povos submetidos à violência arbitrária das ocupações e do impulso dominador ‘civilizatório’ dos movimentos coloniais, insuflados pelas “hierarquias raciais, binárias e essencialistas do fundamentalismo eurocêntrico hegemônico” (GROSFOGUEL, 2011, p. 346).

A Concepção do Racismo Epistêmico presente nas falas das professoras Iris e Violeta , manifestou-se em duas dimensões: ***Medicina Tradicional*** (reza e ervas), ***Agricultura*** (agricultura). Como podemos compreender na Figura 12 a seguir:

Figura 12- Dimensões do Racismo Epistêmico



Fonte: A autora (2022)

Como podemos compreender o Racismo Epistêmico foi identificado através das seguintes dimensões: ***medicina tradicional*** e ***agricultura,*** onde representam elementos dos saberes e cultura presentes nos modos de vida dos quilombolas das comunidades em questão. A construção desses conhecimentos tradicionais, faz parte da memória e identidade desses grupos étnicos, pois são saberes que foram tecidos de geração em geração, porém o Racismo Epistêmico surge para subalternizar e deslegitimar essas práticas.

Nessa lógica, após entendemos o significado do Racismo Epistêmico, iniciamos as análises sobre a dimensão ***medicina tradicional,*** como é trazida na fala da professora Íris. Vejamos:

> E até mesmo tem gente que **questionam até a nossa capacidade, como se assim o branco fosse mais capaz do que o negro. Então assim, é como se as pessoas que são do quilombo, daqui né, elas não têm conhecimento sobre nada**, assim tem a questão das nossas **ervas que usamos como remédio, as pessoas de fora não acreditam que servem, é como se nós não sabemos de nada, é como se a gente tivesse ligado só aquela ideia do passado**. É do quilombo? Não sabe de nada, não sabe fazer nada (grifo nosso).

A professora Íris traz em seu relato que a capacidade de conhecimento dos quilombolas é sempre questionada, pois os saberes relacionados a esses povos são marginalizados pelo conhecimento ocidental. Neste relato temos a prática muito comum nos quilombos que é o caso da ***medicina tradicional*** em que corresponde a realização de atividades ligadas à saúde praticadas pelos próprios quilombolas, a partir dos saberes tradicionais sobre a tradição das rezas, e no manuseio de plantas/ervas utilizadas em chás como, por exemplo, para o alívio de dores.

No entanto, a prática desses remédios, são desvalorizados e inferiorizados na sociedade, pois nem são considerados conhecimentos por pertencentes a grupos que não fazem parte do projeto de Modernidade-Colonialidade. Entendemos que esses saberes, categorizados neste estudo como ***medicina tradicional***, são marginalizados pela lógica do racismo epistêmico que nega a capacidade de produção de conhecimento de povos não europeus, historicamente, teve a função de destruir as formas de saber locais em detrimento da imposição de uma única racionalidade legitimada.

Ainda sobre essa lógica do Racismo Epistêmico, temos mais relato da professora Violeta, que traz a questão da desvalorização dos conhecimentos dos quilombolas em relação a agricultura, como relatado a seguir:

> É aquela questão Manuela, **o quilombola não tem conhecimento, nossos saberes, sobre agricultura, a roça, as florestas, os rios, não tivesse valor, como se nossa maneira de construir saberes não tivesse valor, nosso conhecimento sobre como plantar, o que? Em que época? Essas coisas.** Ver bem, eu sou professora, formada, pós-graduada, mas eu sou uma agricultura. E assim, **esse conhecimento sobre agricultura não visto nos conteúdos sabe, no currículo, a agricultura é visto como algo sem valor** (grifo nosso).

A fala da professora Violeta, mais uma vez ratifica que o Racismo Epistêmico sobre os conhecimentos desses grupos étnicos em relação a agricultura, pois essa prática é trazida no relato da sujeita, não é visto como um conhecimento e nem valorizados pelas pessoas, assim também como não estar presentes nos conteúdos e currículos das escolas. Desse modo essa concepção de racismo, compreender os múltiplos efeitos do Epistemicídio na desqualificação de saberes, das formas de organização da vida e na destituição ontológica de humanidades desconsideradas.

Vemos nesse relato, à presença da Colonialidade do Saber, pois os conhecimentos sobre a ***agricultura*** de povos tradicionais, como os quilombos são saberes que socialmente são

descartados a estarem no currículo oficial das escolas, são epistemologias tidas como não ciência (QUIJANO, 2005). Os saberes sobre a terra, as formas de cultivo, dentre outros da agricultura, são desvalorizadas pelo projeto de Modernidade-Colonialidade. Assim opera ignorando toda a forma de conhecimento que não seja produzida dentro do contexto eurocêntrico, ou seja, de seus padrões de validação epistêmica.

Dessa forma, compreendemos que se naturalizou socialmente uma condição de ser inferior aos povos de culturas tradicionais, consequentemente os saberes que foram e são adquiridos no seu dia a dia, por meio da ancestralidade, na própria experiência destes sujeitos, são tidos como não válidos. Seguindo essa ideia, na próxima seção iremos trazer uma concepção de racismo inviabiliza a capacidade de pensar, de aprender, de conhecimentos dos sujeitos que pertencem a territórios quilombolas.

6.1.8 Concepção de Racismo Cognitivo

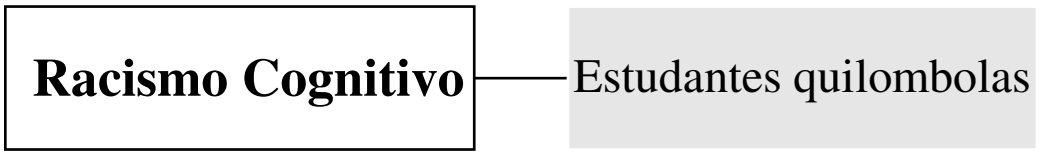
A trajetória escolar dos/as estudantes quilombolas é marcada por diversas dificuldades para que este direito seja de fato efetivado, e que esses/as sujeitos consigam se inserir nesse novo espaço, dentre elas são: deslocamento, falta de incentivo devido aos conteúdos, e discriminação, ou seja, situações de racismo que estes enfrentam quando chegam nessas instituições. Além desses desafios, em nossa pesquisa, as professoras nos revelaram outro impedimento que os/as estudantes da Comunidade Sambaquim enfrentam: centram-se na ideia que os/as alunos/as quilombolas não podem estudar em escolas situadas na cidade por terem uma capacidade de aprender menor que os/as estudantes das cidades.

Desse modo, como solução, estes/as sujeitos/as têm que serem matriculados em uma escola localizada no espaço rural já que, está tem um ensino mais “simples”, ou seja, fácil e adequado as dificuldades desses/as estudantes. Com base nessas informações identificamos mais um tipo de racismo em nosso estudo, o qual nomeamos de Racismo Cognitivo, que pressupõe que os alunos/os do quilombo Sambaquim, não conseguem acompanhar o desenvolvimento cognitivo, dos/as que estudam e fazem parte do território urbano. Por isso, para não haver “constrangimentos” e a desistência, eles/as têm de estudar nas escolas do campo que ofertam outras modalidades de ensino.

Entendemos a importância das escolas situadas nos territórios campesinos, quilombolas e indígenas, de ofertarem todas as modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e Ensino médio). No entanto, não pode ser uma imposição, baseada na ideia que os/as estudantes quilombolas têm um problema cognitivo, ou seja, que não

aprendem como as outras crianças e adolescentes do território urbano, pois é preciso que os pais tenham o direito de decidir onde os seus filhos devem e querem estudar. Conforme está representa na figura 13.

Figura- 13 Racismo Cognitivo sobre os/as estudantes quilombolas



Fonte: A autora (2022)

Como foi mostrado na figura supracitada, esse racismo está direcionado aos estudantes quilombolas que estão inseridos nesse território epistêmico, ou seja, o quilombo. Iniciamos as análises das falas pelo relato da professora Íris, quando diz:

> As escolas da cidade não querem aceitar os alunos da nossa comunidade, pois eles tem que ser matriculados na escola do "alto do meio"(escola localizada na zona rural que oferta ensino fundamental II), **porque para eles, os alunos da nossa comunidade não sabem ler, não tem capacidade de acompanhar os alunos das escolas da cidade. Porque também esse aluno é do campo, é quilombola, e ainda por cima faz parte de uma classe multisseriada**. Então, assim, o aluno que faz parte **da classe multisseriada, do sítio e quilombola não tem a mesma capacidade do aluno da escola que não é multisseriada (**grifo nosso).

No relato forte da professora Íris, evidenciamos a presença forte do Racismo Cognitivo, pois os/as estudantes quilombolas são taxados de não terem as mesmas capacidades de aprender, em relação aos alunos da cidade. Outro fator importante nessa fala, centra-se no/as alunos/as sofrerem esse racismo, por conta de três marcadores sociais, ou seja, ser quilombola, ser do território campesino e fazer parte do ensino da classe multisseriada, esses fatores estão ligados entre si e ocasionam esse tipo de racismo.

Nesse sentido, podemos observar a presença da Colonialidade do Poder, atuando em três fatores, ao subalternizar, inferiorizar o sujeito do campo, quilombola e que estuda em classes multisseriadas, pois estes não se enquadram ao padrão hegemônico de poder. Sendo assim, esses/as estudantes são inferiorizados, tendo sua capacidade cognitiva questionada, diante dessa lógica colonial, mesmo sem ter uma comprovação científica, mas sim sobre a incapacidade para agir, pensar, aprender, segundo as exigências da sociedade e escola.

A professora Íris traz mais um relato, onde mostra mais uma vez a existência do Racismo Cognitivo, ao dizer que os/as estudantes da escola localizada no quilombo do Sambaquim não participam do concurso de leitura, pois não sabem ler com automonia e não apresentam os perfis para concorrer. Vejamos:

> Para você saber, **os alunos daqui nem tinham a oportunidade de participar do concurso de leitura que acontece todo ano com alunos do 4º ano em todas as escolas.** Até porque **como um aluno de uma classe multisseriada, quilombola que estuda no sítio pode participar de um concurso desse, infelizmente eles não têm capacidade, esses eram os comentários ditos pelas pessoas, né, você me entende** (grifo nosso).

Por meio desse relato da professora Íris, fica evidente que os/as alunos/as da comunidade não participam do concurso de leitura,[36] realizado todos os anos nas escolas dos municípios. Visualizamos o Racismo Cognitivo quando há por parte das pessoas a ideia que os/as alunos/as da escola quilombola não têm capacidade de participarem de tal concurso, pois eles não têm uma leitura fluente devido sua incapacidade de aprender. Outro fator importante dito por Íris é um questionamento, quando esta diz: "será que apenas os alunos de Sambaquim não sabem ler? Tem dificuldades? Eu acho que não, né, pois alunos com dificuldades em leituras têm em todas escolas, seja no sítio, na cidade e no quilombo".

É evidente que dificuldades na leitura é um problema global existente em todas as escolas, em diferentes contextos e modalidades de ensino, pois compreende-se que ensino de leitura é desafiante, mas que não tem uma relação com problema cognitivo enfrentando apenas por crianças negras. Nesse sentido, percebemos a Colonialidade do Poder, quando reafirma a diferença entre os sujeitos do campo e quilombolas em relação aos/as sujeitos/as do território urbano (QUIJANO, 2005).

Através dessa concepção de racismo, percebe-se que a cor da pele, tipo de cabelo e tamanho do cérebro, por exemplo, podem ser maneiras de medir os comportamentos, capacidades de aprender, inteligências e valores morais das pessoas negras. Dessa forma, foi construído um imaginário social sobre o africano, os estigmas sobre as diferenças étnicas raciais na sociedade brasileira. Os preconceitos assentados nos estereótipos derivados desse imaginário construído socialmente em torno da diferença são materializados sob as marcas de preguiçosos, sem inteligência, capacidade, ambição, selvagens e vagabundos

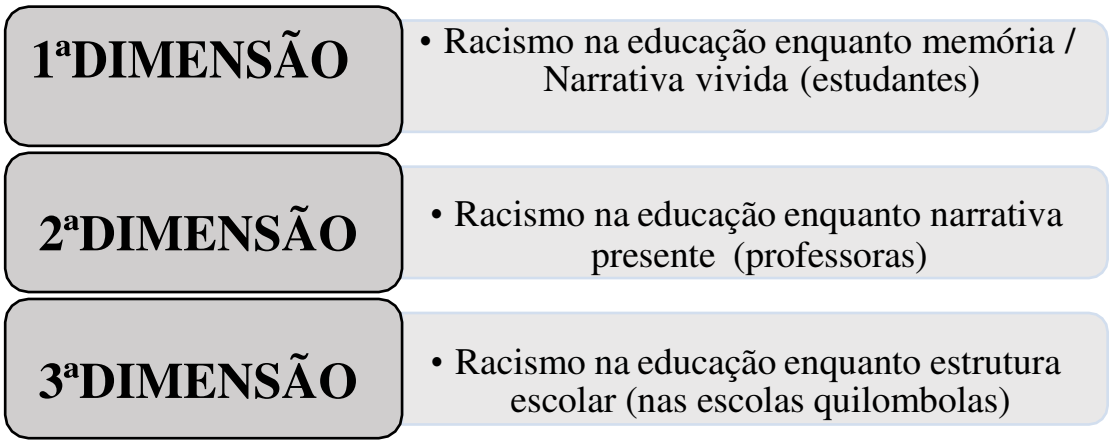
---

[36]-A **ASPA – Associação Pernambucana de Atacadista e Distribuidores**, visando um mundo melhor, criou o CONCURSO LER BEM, que visa através de uma competição escolar, incentivar a formação de jovens leitores do 4º ano do Ensino fundamental I, matriculados nas escolas municipais Pernambucana.

6.2 Expressões de racismo que se fazem presentes na sala de aula

Nesta subseção, objetivamos identificar as expressões de racismo que podem se fazer presentes em sala de aula. Consoante a isso, por meio dos diálogos estabelecidos com as professoras, identificamos três dimensões. Sendo a primeira: o racismo na educação enquanto memória (narrativa vivida), onde temos os relatos dessas professoras quando eram estudantes. Já a segunda, através da narrativa presente, ou seja, as experiências dessas sujeitas enquanto professoras em sala de aula e, por fim, o racismo escolar enquanto estrutura escolar, no qual iremos abordar os livros didáticos e a própria organização da sala de aula.

Figura 14 - Dimensões das expressões de Racismo em sala de aula



Fonte: A autora (2022)

Através do esquema sugerido na figura 14, podemos caracterizar três maneiras, ou formas pelas quais as expressões de racismo surgiram nas falas das professoras. Por isso, quando falamos do racismo em escolas, certamente estamos nos referindo às práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto por relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola. Além de ser repassado através, dos livros didáticos, como também na própria organização da sala de aula, os materiais informativos, brinquedos, jogos cedidos pelas secretarias municipais e estaduais.

6.2.1 Racismo na educação enquanto Memória / Narrativa Vivida

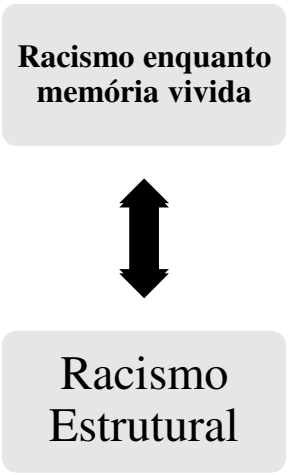
O racismo no ambiente escolar foi exposto nas falas das professoras através de suas memórias enquanto estudantes, que saiam para estudar nas escolas da cidade o ensino fundamental anos finais e ensino médio. Nessas memórias, essas sujeitas relatam como o

racismo foi algo presente em suas trajetórias, por meio de brincadeiras e atitudes agressivas, como também na forma estrutural materializada nos livros didáticos, e materiais outros disponibilizados pelos sistemas de ensino.

De acordo com Cavalleiro (2020), ser submetida às situações de discriminação racial na infância e na adolescência, no espaço escolar, comumente, está vinculado às características fenotípicas, tais como: a cor da pele e o cabelo. Estes marcadores, utilizados como forma de opressão, carregam consigo os ditames da Colonialidade do Ser. Este eixo tende a (re)definir como a criança negra se enxerga, inferiorizando seu fenótipo e por vezes a fazendo acreditar que os xingamentos que recebia lhe cabiam, chegando a não denunciar o racismo.

Como forma de organização, na figura 10 identificamos como o racismo surgiu na memória vivida das professoras.

Figura 15 - Racismo enquanto memória vivida



Fonte: A autora (2022)

A Figura acima representa como o racismo na escola está presente nas memórias vividas dessas professoras, através da perspectiva do racismo estrutural reproduzido pela precariedade material didático expostos e a prática docente dos professores que nos relatos estabelecidos reproduziram o racismo. Vejamos o que a professora Íris nos diz a respeito dos conteúdos estudos:

> Durante todo o meu período escolar, **o que ouvia sobre negros era escravidão e nenhuma vez se trazia sobre a cultura e identidade do quilombo**. Enquanto eu sofria o racismo, assim como as demais crianças, os professores não faziam nada, lembro que ao sair da zona rural e ir estudar na cidade, **tive que conviver com uma realidade bem diferente da qual eu estava acostumada, porque até os conteúdos, organização da escola não tinha nada sobre o negro, sobre o quilombola sabe** (grifo nosso).

Ao analisarmos a fala da professora Íris, percebemos que em seu período escolar os conteúdos que retratavam os povos quilombolas estavam relacionados à escravidão, e que não contextualizava a cultura e identidade dos povos quilombolas em suas dimensões históricas. É notável, através desse diálogo, que a escola pública brasileira produz e reproduz o racismo em suas diversas maneiras, seja na inferiorização em que o negro é colocado nos materiais didáticos com conteúdo que sempre associam ao período da escravidão, ou no silenciamento dos/as professores/as, gestores/as de práticas racistas entre alunos/as.

Assim, retornamos à ideia sobre a Colonialidade do poder, onde é percebida na persistente hierarquização entre os seres humanos, como nas classificações e estratificações que são impostas às suas produções culturais e materiais. Essas divisões fazem com que, ainda hoje, os conhecimentos das populações historicamente marginalizadas sejam excluídos dos conteúdos na educação formal, pois percebemos uma internalização da história dos povos negros serem contadas por meio apenas do viés da escravidão.

É na perspectiva da Raça e Racismo Estrutural na escola que surge a naturalização da superioridade do padrão eurocêntrico de poder, em práticas docentes e pedagógicas baseadas em uma lógica que desvaloriza a identidade, os modos de viver e ser dos povos negros. Nessa direção, a professora Íris traz em sua fala: "muitas vezes na escola a professora dizia que eu poderia pintar o desenho com a cor de pele e me dava o lápis bege, mas não era minha cor". Diante desse relato, observamos que durante muito tempo era comum escutar de crianças e adultos a expressão "lápis cor de pele" nas escolas, o que mostra novamente o racismo nessa instituição.

O depoimento da professora Íris traz algumas reflexões, pois o Brasil é um país tão plural, fruto de uma imensa miscigenação, e como pode ser denominada uma única cor como "cor de pele"? Pele de quem? Afirmações assim demonstram como nosso país toma a branquitude como padrão, o natural, o idealizado a ser seguido, e homogeneíza as pessoas negras, ao dizer que não se enquadram naquele padrão de tom de pele, dessa maneira estão fora do padrão eurocêntrico de poder, logo, são considerados inferiores (QUIJANO, 2005).

Dando continuidade às análises, a professora Lírio descreve em seu relato mais exemplos de como o Racismo Estrutural está impregnado nas ações, práticas docentes desenvolvidas nas escolas, conforme é expresso no relato:

> Quantas vezes, na escola **nós pintava o desenho do negro preso no tronco e ele ainda estava sorrindo, e nós pintando**, sem entender muito bem o porquê, sabe. Lembro-me na escola de uma vez no dia da consciência negra **a professora se pintou de negra, ou foi no folclore, eu não lembro, só sei que para representar uma pessoa negra ela se pintou de preto** (grifo nosso).

Como podemos visualizar por meio desse relato, existia/existe uma cultura nas escolas de se utilizarem atividades e práticas docentes que reforçam ainda mais o racismo. Quando a professora Lírio expõe o exemplo do desenho, compreendemos que, de fato, os alunos/as são obrigados a pintarem essas representações estereotipadas das pessoas negras. Sendo estas caricaturas sempre associados a um discurso do dominador, trazendo a versão do escravo negro como objeto, força de trabalho e sujeito a açoites e diversos tipos de violências.

Outro exemplo, bastante pertinente e exposto pela professora Lírio, centra-se na prática de pessoas brancas se pintarem de preto para representarem pessoas negras. Nesse contexto, podemos relacionar essa atitude com a concepção de *blackface*,[37] que é considerado ofensivo porque prega estereótipos negativos sobre negros, pois esse costume surgiu para entreter audiências brancas às custas de um grupo minoritário que lutava por seus direitos civis após séculos de escravidão.

Nas escolas, essa prática surge por meio de um "princípio ou regra estrutural" que atravessou os sujeitos aqui inseridos, no caso professores, e esses reproduzem a construção discursiva que inferioriza e desumaniza a população negra. Dessa forma, compreendemos que os/as professores/as, ao tentarem empregar práticas de promoção de igualdade racial, o fazem equivocadamente utilizando o *blackface* ao buscar, principalmente em projetos de Consciência Negra, valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira; eles/as acabam estereotipando a população negra em um ato racista.

Entretanto, como é notável, a maioria dos professores não conhecem o que é o *blackface* e sua construção discursiva racista histórica, cultural e social, pois eles são atravessados por esse discurso estruturalmente racista, de senso comum e reproduzem mesmo que não intencionalmente essa atitude. E, podemos dizer que em muitos casos sem refletir sobre sua realização e consequências, assim a prática do *blackface* não pode ser enquadrada enquanto exercício de promoção de igualdade racial ou de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Quanto ao fato desta prática ainda ser utilizada por alguns profissionais da educação, embora que de forma inconsciente, ela é resultado de uma construção e reprodução discursiva estrutural, da qual podemos relacionar com a lógica da Colonialidade em seus eixos Poder,

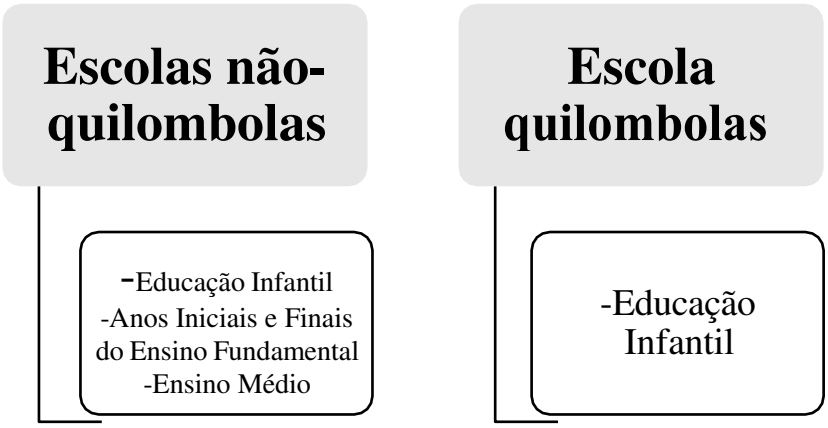
[37] - O blackface surge nos séculos XIX, nos Estados Unidos. Utilizado pela aristocracia escravagista que fazia da técnica uma forma de estereotipar. Não devemos fazer sob nenhuma hipótese, é preciso que a gente avance enquanto humanidade. É preciso que diga não a uma técnica tão cruel e violadora.

Saber e Ser. Nesse caso, há também a ausência de formações iniciais e continuadas para os/as professores/as, como base a ensinar que tais métodos são considerados racistas e que inferiorizam pessoas negras.

6.2.2 Racismo na educação enquanto narrativa presente

Nesse momento, iremos refletir sobre o racismo enquanto narrativa presente, ou seja, por meio das experiências dessas professoras em dois espaços institucionais; sendo o primeiro em escolas situadas nos quilombos na educação infantil, e o segundo em instituições não quilombolas em todas modalidades da educação básica. Na figura 16 temos a organização do racismo enquanto memória presente.

Figura 16- Racismo enquanto memória presente



Fonte: A autora (2022)

A situação de racismo presenciada no espaço escolar direciona-se em torno das agressões verbais e em sua estrutura, inferiorizando os/as sujeitos/as negros/as em detrimento de sua cor e seus traços fenotípicos. Notamos que, nesse viés, as relações sociais desenvolvidas no espaço escolar reproduzem o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), que se manifesta nas relações embasando formas de ser que demarcam e hierarquizam os/as sujeitos/as.

Com essa forma de organização, iremos nesse momento expor o relato da professora Íris, que exemplifica como o racismo está presente nas escolas do território urbano. Atentemos para o primeiro relato exposto pela professora Íris.

> Olha, hoje na minha sala de aula, **onde estou atuando aqui na escola da comunidade, eu nunca presenciei uma situação de racismo**. Eu acredito que **o racismo está muito presente nas escolas, e é por isso que quando nossos alunos vão estudar os anos finais do ensino fundamental e o Ensino médio em escolas da**

> **cidade,** eles se deparam com essas situações e muitas vezes esse racismo sofrido nesse novo ambiente (grifo nosso).

Em seu relato, a professora Íris diz que nunca presenciou o racismo na escola, onde leciona, mas que essa discriminação está inserida nas instituições da cidade, pois é nesse novo ambiente escolar que os alunos/ quilombolas se deparam com o racismo. Dessa maneira, compreende-se que a escola, como parte integrante da sociedade, não está livre do racismo, tanto estrutural quanto explícito, pois estas instituições escolares foram construídas sobre uma lógica da ideia de raça como categoria essencial para a inferiorização, subalternização e discriminação de pessoas negras nesses espaços (QUIJANO, 2005).

No que se refere ao racismo na escola quilombola, a professora Violeta nos apresentou uma situação que surgiu em sua turma de educação infantil, em que diz:

> Sim, tenho um aluno, você conheceu, **ele chama as coleguinhas de classe de negrinhas, que não quer sentar perto dela.** E quando eu falo sobre a questão dos quilombolas com eles, aí esse mesmo aluno diz: **"eu não sou negro não, tia", "eu não sou quilombola" "eu sou branco",** aí começa a dizer que quem é negro é o coleguinha (grifo nosso).

O relato de Violeta demostra que há uma negação da identidade negra quilombola da criança, ao dizer que não é negro, e por isso, consequentemente não pode ser quilombola. Assim, identificamos que os estereótipos marcam essas identidades étnicas, pois para ser quilombola é preciso ser negro e ter cabelos crespos, e essas crianças têm acesso às diversas informações em diferentes instituições que ratificam essa questão. Percebemos, nessa fala, a força dos estereótipos e a Colonialidade do Ser, que faz com que o sujeito rejeite sua própria identidade, por ser induzido que é inferior ao padrão branco de beleza (QUIJANO, 2005).

A Colonialidade do Ser se manifesta impondo às pessoas negras um modo de ser embasado no padrão/modelo europeu, onde os sujeitos/as que não estão conforme estes padrões são subalternizados (QUIJANO, 2005). Nesse contexto, o/a sujeito/o negro/a passa por uma situação de racismo em relação a sua diferença identitária, e conforme Munanga (2003), a raça é uma manipulação ideológica e política dos grupos, tornando-se uma representação determinante nas relações de poder na sociedade.

As identidades quilombolas são negadas na totalidade como propriedade do outro, e recusada no momento em que é imposta uma civilização para se adequar à cultura europeia e abandonar suas crenças, seus costumes, sua língua e sua cultura conforme os escritos de Munanga (2004). Todas essas questões explicitam que não há lugar para uma identidade diferente do padrão, o que implicam, posteriormente, no branqueamento da população

(BENTO, 2002). Sobre essa questão do branqueamento, podemos relacionar com o trecho da fala quando a criança diz: eu sou branco. Há aí uma negação do ser quilombola.

O branqueamento surge como uma ideologia aceita para solucionar o excesso de negros por meio da miscigenação, entretanto, apesar de haver esse clareamento da população, os padrões de beleza e normativos presente na Colonialidade do Ser são mantidos. Desse modo, Quijano (2005) discute onde o belo, e aceito é tudo dentro do padrão eurocêntrico: branco, cabelo liso, olhos claros, cristão, faz com que novas identidades sejam forjadas em detrimento desse padrão, o que leva a maioria dos/as negros/as a negar suas origens para poderem ser aceitos socialmente.

Nesse percurso, o racismo, para Fanon, despersonaliza o negro que persegue o embranquecimento estético e cultural. A busca pela pele branca é resultante da alienação gerada pelo colonialismo e seu modus operandi, que rebaixava o negro em sua subjetividade tornando-o sub-humano, convencendo-o de que seus saberes e costumes são inferiores e, demonstrando que os valores brancos/europeus devem ser o seu ideal. Afirma Fanon (2008, p.132)

> subjetivamente, intelectualmente, o antilhano se comporta como um branco. Ora, ele é um preto. E só o perceberá quando estiver na Europa; e quando por lá alguém falar de preto, ele saberá que está se referindo tanto a ele quanto ao senegalês.

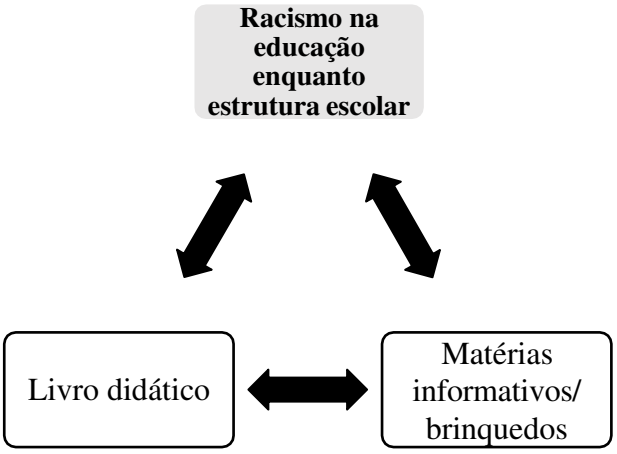
Enquanto ideologia transmitida em livros, manuais didáticos e através das mais variadas expressões artísticas o racismo atinge o próprio negro que acolhe os valores brancos. Esses lhe parecem evoluídos com a promessa de ascensão a um grau mais alto de humanidade. Sendo assim, tais ideologias que ignoram a cor e reforçam o racismo e "embranquecem" o negro. O embranquecimento é desvio existencial que promove no negro um deslocamento racial, pois busca aniquilar sua presença negra assumindo comportamentos e costumes brancos.

6.2.3 Racismo na educação enquanto estrutura escolar (nas escolas localizadas em territórios quilombolas)

Para concluirmos as análises em torno dessa subseção, iremos refletir sobre a dimensão do racismo na educação enquanto estrutura escolar, ou seja, através do racismo estrutural que está presente na organização das escolas quilombolas. Sendo assim, no decorrer desse trabalho, afirmamos que estas instituições mesmo estando inseridas nos quilombos territórios de lutas e representatividade, estas são dirigidas pelos sistemas de educação dos seus respectivos municípios, e por isso essa discriminação acaba entrando nesses espaços.

Com forma de organização, na Figura 17 temos as dimensões pelas quais o racismo enquanto estrutura escolar foi exposto nas falas das professoras.

Figura 17- Racismo na Educação enquanto estrutura escolar



Fonte: A autora (2022)

Na Figura acima, temos duas dimensões em que o Racismo Estrutural surgiu nas falas das professoras: sendo a primeira nos livros didáticos, a segunda nos materiais informativos e brinquedos destinados à educação infantil e disponibilizados pela secretaria de educação dos municípios. Iniciamos a seguir a discussão analítica sobre o racismo nos livros didáticos que são destinados para essas escolas, conforme está representada na figura 13.

Figura 18- Racismo no livro didático

Fonte: A autora (2022)

Na Figura acima, identificamos que o racismo inserido nos livros didático segue uma lógica imposta pelo ***Epistemicídio,*** com o extermínio dos saberes, conhecimentos, modos de vida de povos historicamente subalternizados (negros e indígenas). E também pelo viés do ***Historicídio*****,** que silencia e nega as lutas e histórias dos povos negros e indígenas, nesses documentos.

O Epistemicídio é a aniquilação de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. É um subprojeto do colonialismo erigido pelo avanço imperialista dos povos ocidentalizados, europeus e estadunidenses, sobre os povos orientalizados: asiáticos, africano, sulamericanos e caribenhos. Para Santos (2005), o Epistemicídio é mais devastador e abrangente que o genocídio.

Dessa forma, compreende-se que Epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista. Sobre esse entendimento, temos a seguir um relato esclarecedor da professora Açucena, que nos mostra como de fato o Epistemícidio está presente nos livros didáticos da Coleção Girassol[38].

> Lembro do livro da coleção girassol, e ele era péssimo, **não trazia nossa realidade, nosso local mesmo, não mostrava assim nossos conhecimentos saberes, a cultura, né, dos povos quilombolas,** e quando tinha alguma coisa **era mais ligado a algo sem muita relevância como é que diz, ao folclore, né, não um conhecimento real assim que fosse verdadeiro**. Como é que eu, que sou professora de uma comunidade quilombola do Sambaquim do Riachão, vou trabalhar com meu aluno uma cultura de outro lugar, não tem nada a ver (grifo nosso).

Essa coleção, assim sendo, segue a lógica da Racionalização, pois justifica a subalternização das formas de conhecimentos advindos dos povos africanos, dentre eles povos quilombolas, que tem seus saberes, modos de vidas e de ser inferiorizados, que por muito tempo fez e faz parte das produções escritas que chegam às escolas (QUIJANO, 2005).

A professora Açucena, ainda nos questiona ao refletir como, sendo uma professora quilombola, irá trabalhar a cultura de outro lugar? Assim, percebemos que a cultura do povo quilombola é silenciada e sofre um processo de invisibilização, apagamento e ocultação de seus saberes e, quando é posta, está sempre no lugar do folclore, e não como um conhecimento.

Sobre essa questão, temos mais um relato importante da professora Açucena, que nos mostra como o Epistemicídio, por meio dos livros didáticos, marginaliza a cultura do continente Africano, quando diz:

> Hoje em dia o livro didático traz, até algumas coisas sobre o continente africano, sabe, sobre os quilombos, **assim é sempre mostrado aquele lugar da pobreza, do atraso, sabe, nunca cultura, os conhecimentos, a riqueza em questão dos animais, os lugares bonitos, a cultura rica, com as danças, músicas, as ervas medicinais, as roupas, não traz essa questão, sabe, uma coisa bonita, um lugar bonito, é sempre mostrado o atraso, a fome, a miséria, as guerras, um lugar feio, né, sem cultura**

[38]- Livros didáticos do PNLD-Campo-2015 a coleção girassol: saberes e fazeres do campo, tais fontes fazem parte de uma política específica para a educação do campo, e que são enviados para as escolas quilombolas. Vale ressaltar que esse programa não existe mais, sendo assim as escolas quilombolas recebem o mesmo material que é destinado para escolas localizadas nos territórios urbanos.

> e assim, nós aqui do quilombo temos essa ligação com a África, faz parte do nosso passado, né, da nossa raiz, assim como todo o Brasil (Grifo nosso).

A inferiorização do continente Africano nos livros didático é assim percebida, o que se constitui, a partir daí uma violência cultural e epistêmica desse lugar. Desse modo, subalternização é fruto de uma estrutura social fundada no colonialismo e contexto de dominação imperialista da Europa sobre o continente, através de estereótipos e a negação dos conhecimentos e culturas que não estão dentro do eixo hegemônico europeu, constituintes das facetas do Racismo Epistêmico.

Para compreender o livro didático no Brasil é necessário analisar as tramas de poder que estão em ação durante seu desenvolvimento, assim como os diversos atores envolvidos nesse jogo, pois eles lutam pela legitimação do conhecimento que deve ser tido como oficial e veiculado nesse dispositivo. Nesse contexto, Firmino (2020) explica que este documento é produzido por meio de práticas políticas e econômicas, que se configuram através de instituições e sujeitos em suas relações com a produção de verdades e, por essa razão, a obra didática é, antes de mais nada, um complexo objeto escolar, possuidor de caráter político, uma vez que é produzido e moldado pelas relações de poder que o atravessam.

Após concluirmos as análises sobre como o Epistemicídio está inserido nos livros didático, iremos refletir sobre o Historicídio presente nas falas das professoras. Este surge como um apagamento das histórias de lutas e resistências dos povos negros e quilombolas, ressaltando as mulheres também. Vejamos o primeiro relato descrito pela professora Lírio:

> Nossos alunos veem no livro didático que quem descobriu o Brasil foi Pedro Alves Cabral, né, então os **livros didáticos tiveram essa missão sabe, e reforça ainda mais essa mentira, a nossa verdadeira história foi apagada, a história do negro, do índio não é colocada nesse livro didático. Não traz o quilombo, como uma coisa boa, e assim sobre história do negro, a gente só sabe da escravidão, a história do negro é resumida a isso** (grifo nosso).

Podemos compreender que, por meio do Historicídio, a verdadeira história dos povos negros e indígenas no Brasil foi e é silenciada sobre uma lógica permeada pela Colonialidade do Poder, Saber e Ser dentro dos livros didáticos. Outro fator trazido pela professora Lírio, centra-se na ideia de tais dispositivos trazerem apenas o conteúdo da escravidão como a história desses povos, silenciando, assim, as lutas e resistências pela liberdade, a exemplo a formação dos quilombos. Percebe-se que essa realidade vista nos livros didáticos é fruto de uma herança colonial, que tende a excluir e inferiorizar os povos negros e suas histórias.

Destarte, é compreensível pensar que o estudo da história do afro-brasileiro deve levar

em consideração, também, o processo de escravidão, visto que esse processo histórico existiu e marcou definitivamente a história do povo negro. Contudo, é preciso mostrar nos livros didáticos que estes povos se organizaram, lutaram por sua liberdade e essa história envolve diversos atores, homens e mulheres, povos negros e indígenas, fazendo, assim, uma relação com a escravidão de maneira reflexiva, despertando nos alunos a consciência do papel do negro do Brasil e a dívida historicamente irreparável que temos em relação à cultura africana.

Nesse sentido, para finalizarmos essas análises pertinentes à questão do Historicídio presentes nos livros didáticos, temos um relato importante da professora Lírio, que reflete sobre o silenciamento das histórias de resistências das mulheres negras e quilombolas nesses documentos, onde menciona que:

> O **livro didático que vem para as escolas aqui, meio que nega, tipo, não dá importância à história dos povos negros, quilombolas e indígenas,** e as mulheres **negras também, sabe, porque qual história da mulher negra que a gente conhece? Cadê as lutas, as histórias de luta das mulheres negras no livro didático,**eu mesmo nunca vi nada sobre a questão da mulher negra no livro, não ser aquelas imagens na escravidão, delas na cozinha, sabe. O que a gente sabe sobre **a Dandara,né, uma mulher negra quilombola, não sabemos nada**, e não só ela e tantas outrashistórias de mulheres negras que lutaram e foram líderes de suas batalhas, no livro didático não tem nada sobre (grifo nosso).

Nesse diálogo, compreende-se que as histórias dos povos negros são silenciadas, excluídas dos livros didáticos, ocasionando uma hierarquização, onde o lugar das lutas e resistências desses sujeitos não constitui papel de representatividade. A não valorização dessas histórias perpetua um currículo excludente, limitando a uma parcela de saberes à história e cultura do país. Assim, a professora Lírio faz uma reflexão sobre o apagamento das lutas históricas de mulheres negras nos livros didáticos, e menciona Dandara como exemplo.

Conhecer a existência de Dandara, e de outras mulheres negras que foram/são significativas em nosso país e que lutaram por várias causas é muito importante. E constitui não só recontar a história do Brasil e dos povos negros, mas colaborar com o fortalecimento de identidades negras, exclusão do racismo e até mesmo na permanência dos estudantes negros nas escolas por se sentirem parte do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as referências históricas não seriam apenas as brancas eurocêntricas.

As histórias das mulheres negras nos livros didáticos não aparecem em contexto de suas lutas, na política, pois são espaços padronizados socialmente como de homens e de referências brancas. Dessa forma, entendemos que as histórias das mulheres negras são fundamentais para a construção do conhecimento nas escolas, uma vez que o LD é um dos recursos para a prática docente e, muitas vezes, o único instrumento de leitura dos estudantes. É necessário pensar em

como a não apresentação das lutas e conquistas dessas mulheres influência na formação social e individual desses educandos quilombolas.

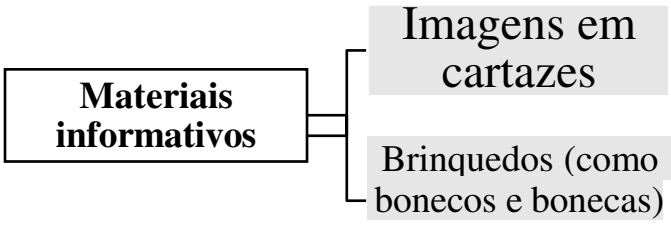
Souza e Oliveira (2014) dizem sobre existência do racismo institucional e estrutural implícito no material didático, o que dificulta ainda mais o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, quando se depara com imagens racistas, o professor tem que identificar, pesquisar e confrontar para combater o racismo contido no livro. Nesse contexto, a professora Lírio faz outro questionamento importante: "eu fico pensando assim, se isso já é uma forma racista, até os livros didáticos são racistas, né?".

O livro didático, em sua maioria, apresenta em sua composição a história a partir do ponto de vista da Colonialidade e seus eixos Poder, Saber e Ser, tornando invisíveis as demais populações, negras ou indígenas. Essa invisibilidade faz com que os povos não representados sejam inferiorizados em suas páginas, cria e reforça diversos estereótipos, acarretando na negação de seus valores culturais, o que, consequentemente, acaba por dar preferência aos grupos sociais de culturas exaltadas como superiores.

Firmino (2020) comenta que a Modernidade inventa uma superioridade, no caso específico, a branca europeia 'civilizada' e, aqueles fora dessa 'caixinha', os negros, são os 'outros, os 'selvagens' e 'primitivos', a partir de valores culturais que são transformados em valores universais, gerando o discurso eurocêntrico. Nesse contexto, autores como Costa e Dantas (2016) comentam que não devemos conceber o livro didático como um material isento de análises e reflexões, para que, assim, não se torne um reprodutor de discursos hegemônicos, mas pelo contrário, saiba utilizar os conteúdos em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Após tais análises sobre o racismo dentro dos livros didáticos, iniciamos nesse momento as discussões acerca das expressões de racismo exposto em materiais informativos que são disponibilizados pela secretaria de educação para decoração da sala de aula. Dessa forma, a título de organização, na figura 19 apresentamos as dimensões pelas quais o racismo se manifestou nas falas das sujeitas:

Figura 19- Racismo nos materiais informativos da sala de aula



Fonte: A autora (2022)

Identificamos, na figura acima, que o racismo inserido nos materiais informativos se manifestou em duas dimensões: sendo a primeira nas imagens contidas nos cartazes que têm os seguintes conteúdos (as famílias silábicas e os números). No que se refere à segunda, temos os brinquedos e jogos que são direcionados para a Educação Infantil. Nessa lógica, é fácil perceber que tais materiais são estruturados com base nos pressupostos da Colonialidade e seus eixos, pois tende a silenciar qualquer representação sobre a identidade dos povos negros e, em especial, dos quilombolas (QUIJANO, 2005)

Assim posto, estes materiais estão associados à concepção do racismo estrutural em sala de aula, e como em outras instâncias, é algo que, por vezes, se torna difícil de ser visualizado, pois esta discriminação muitas vezes manifesta-se nas sutilezas. Portanto, tais materiais acabam trazendo o racismo, sem que muitos professores não percebam. Para exemplificarmos essa questão, temos o relato da professora Íris:

> Sabe outro material que eu acho que não serve para falar a verdade, é esses cartazes, com desenho, palavras que são entregues pela secretaria de educação para serem colocados na parede, **tipo esses cartazes com alfabeto, sílabas, números esses materiais que são enviados para colocar nas paredes da sala, eles não trazem em sua grande maioria crianças negras, desenhos que representem pessoas negras, sabe,** e também não trazem nada **que representem, por exemplo, o quilombo, assim no alfabeto palavras de coisas que tem aqui sobre nossa cultura, dança, música, comidas, identidade, nosso modo de ser** (grifo nosso).

Como podemos ver, esses materiais disponibilizados pela secretaria de educação não trazem em sua estrutura representações de pessoas negras, pois há uma omissão e um silenciamento de imagens e conteúdos ligados à cultura de povos negros. Como consequência desse apagamento, percebemos que a identidade da criança negra é fragilizada, já que, frequentemente, está chega à fase adulta sem reconhecer o valor atrelado à especificidade de seus atributos físicos e à sua origem racial, o que a prejudica de diversas formas em sua vida cotidiana.

Observa-se que o racismo é perceptível na decoração da escola, pois as gravuras usadas para decorar o ambiente são, em sua maioria, imagens de crianças brancas, cabelos loiros e olhos azuis, ou seja, que representam o padrão hegemônico de poder. Dessa forma, podemos associar à Colonialidade do ser, pois o racismo em sala de aula faz com que as crianças rejeitem sua cor de pele, seu cabelo, sua vida, assim como almejam adquirir características de pessoas brancas, por essas representarem força, poder, coragem e ascensão social. Dessa forma, tentam

aproximar-se do fenótipo de beleza própria das pessoas brancas, imposto nessas imagens dos cartazes no ambiente escolar.

Outro fator importante, trazido pela professora, centra-se na não representação da cultura e identidade quilombolas nesses materiais, pois estas escolas, por pertencerem ao território quilombola, precisam de materiais que tragam suas especificidades. Assim, a desvalorização da construção de saberes, experiências, ou seja, o processo de vivência dos povos negros quilombolas, nesses cartazes, está vinculado às formas do racismo territorial e epistêmico, pois ignora e silencia a cultura quilombola nesses materiais.

Para concluirmos essas análises, iremos expor o depoimento da professora Violeta, que leciona na educação infantil e diz que, materiais como bonecos e jogos lúdicos destinados para educação infantil, não representam a identidade das crianças quilombolas em sala de aula, vejamos o extrato:

> Teve um ano aí, não lembro bem qual, foram comprados brinquedos, jogos, esses materiais para educação infantil, **mas assim, esses materiais eram bonecos de crianças brancas como olhos claros, cabelos lisos e o jogos sempre com desenhos infantis de crinças brancas,** então assim, veja minha turma, a grande maioria são crianças negras, aí fica mais difícil desenvolver nosso trabalho (grifo nosso).

Em sua fala, a professora Violeta explicita que os materiais destinados para educação infantil nas escolas quilombolas não representam as crianças quilombolas, uma vez que, estes seguem um padrão ideal de beleza, ou seja, o branco eurocêntrico. Compreendemos, também, que a partir do momento em que a criança não se enxerga e não é ensinada a se autoconhecer e nem conhecer a sua história, ela poderá crescer sem valorizar a sua raça e suas origens. A falta de bonecos/as negros/as na escola, por sua vez, poderá acarretar baixa autoestima na criança, tendo em vista que haverá falta de algo para se inspirarem, imitarem e brincarem.

Por isso, a importância da representatividade negra das crianças ainda na infância e no ambiente escolar, visto que muitas delas crescem reprimidas com medo de olhares discriminatórios, por não se encaixarem nos padrões impostos pela sociedade e acabamcortando ou alisando os cachos e, consequentemente, acabam sentindo vergonha da sua cor pornão se encaixarem nesse meio. O que pode ocasionar diversos problemas na formação da identidade da criança, principalmente ainda na infância, pois viver em um mundo onde elas não se veem em televisão, cartazes ou por meio de bonecos/as pode gerar sentimentos de inferioridade e baixa autoestima.

7 PRÁTICAS DOCENTES DAS PROFESSORAS QUILOMBOLAS PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO: UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS

> "*Não dá para falar em consciência humana enquanto pessoas negras não tiverem direitos iguais e sequer forem tratadas como humanas."*
> Djamila Ribeiro.

No decorrer dessa pesquisa, tecemos caminhos com o intuito de atender ao aludido objeto de pesquisa. Construímos esse percurso baseado no diálogo entre as Abordagens Teórico-metodológicas aqui adotadas e as professoras quilombolas. Por isso, neste capítulo iremos responder os seguintes objetos da pesquisa que versa sobre: caracterizar as práticas de enfretamento do racismo das professoras quilombolas e os desafios didáticos/pedagógicos para o enfretamento nas práticas docentes das professoras.

Nessa conjuntura, a título de organização iremos caracterizar tais práticas de cada escola separadamente, assim iniciaremos pela escola Municipal Manoel Bandeira localizada na comunidade Sambaquim do Riachão no município de Panelas-PE. Para tanto, esta instituição conta com duas docentes (Lírio e Açucena), atendendo nos períodos matutino e vespertino, como está esclarecido na seção de caracterização das escolas.

7.1 Prática Docente Antirracista das professoras que atuam na Comunidade Quilombola Sambaquim do Riachão do município de Panelas-PE

Nessa subseção, apresentamos compreensões referente as práticas docentes antirracistas realizadas pelas professoras, Lírio e Açucena que atuam na Comunidade de Sambaquim do Riachão, sendo a primeira na rede regular de ensino e a segunda no programa de educação em tempo integral, explicitadas na seção de caracterização das sujeitas colaboradoras da pesquisa.

Dessa forma, caracterizamos as práticas docentes utilizadas pelas professoras quilombolas para o enfretamento do racismo. Para tanto, identificamos essas práticas em duas dimensões; sendo a primeira **Prática Docente Problematizadora** da qual temos os Projetos Didáticos; segunda **Prática Docente Dialógica** onde pensamos sobre o uso da literatura afro-brasileira na minibiblioteca quilombola, em que essas sujeitas dialogam sobre o racismo e fazem um resgate histórico. Na Figura 20 a seguir temos uma melhor representação:

Figura 20- Prática docente Problematizadora e Dialógica das professoras quilombolas

Fonte: A Autora (2022)

Como podemos visualizar, através do quadro anterior a caracterização das práticas docentes antirracistas dessas professoras sobre esses descritores, mantem uma relação entre si. Ressaltamos que essas práticas, representam a possibilidade de ruptura com os processos firmados nas Heranças Coloniais já que, ao serem trabalhados nas escolas localizadas em território quilombola, nos possibilita enfrentar o racismo, nesses espaços escolares que transitam diferenças culturais que precisam ser valorizadas.

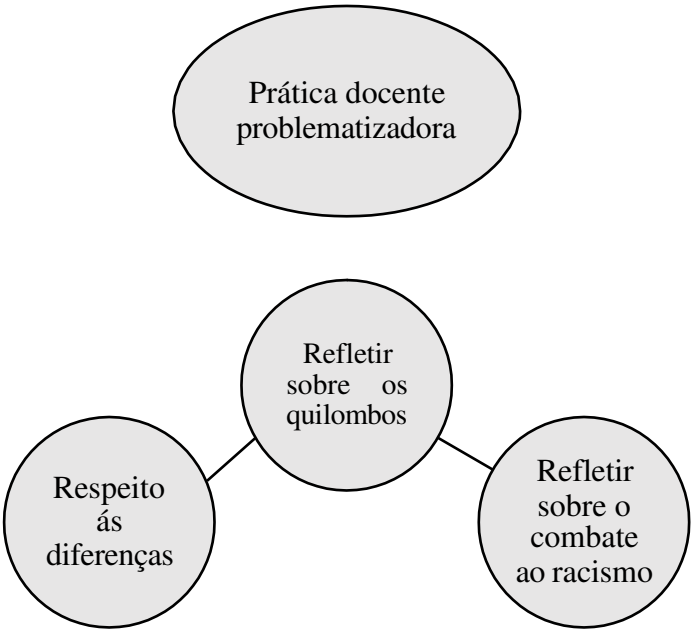
A concepção de prática docente problematizadora respeita a natureza do ser humano, percebendo-o como o ser (unicamente) capaz de objetivar o espaço através das práxis – união entre a teoria (pensar) e a prática (agir), construindo sua própria compreensão da realidade. Esse entendimento sobre a ação docente está em permanente processo constitui a consciência, que pode ser tal como a realidade é apresentada.

A Prática Docente Problematizadora, surgem nas atividades desenvolvidas por essas professoras através dos projetos didáticos realizados na sala de aula, onde estes são problematizadas a importância de refletir sobre o ser quilombola e como é fundamental discutir o racismo em sala de aula. Assim, foram expostos dois projetos disponibilizados pela secretaria de educação, sendo eles: ***Alaba zumbi educação não tem cor***, realizado no mês da consciência negra e ***Emancipação Política de Panelas***, efetivado no mês de maio.

Dessa maneira, por meio de tais projetos didáticos identificamos nas falas das professoras que elas constroem práticas de enfretamento do racismo através da problematização

dos seguintes temas: respeito às diferenças, refletir sobre os quilombos e refletir sobre o combate ao racismo. Conforme, está exposto na Figura 21 a seguir.

Figura 21- Prática Docente Problematizadora



Fonte: A Autora (2022)

De acordo com as falas das professoras da pesquisa, a prática docente problematizadora é uma possibilidade de ação docente que se estabelece por meio do compromisso com o enfretamento do racismo. Constituindo-se numa perspectiva da importância da Comunidade Quilombola para o município, pressupondo o respeito às diferenças, ou seja, compreender que é preciso valorizar a cultura e identidade, e como também fazer uma reflexão constante no combate ao racismo em termos individuais e coletivos.

Nesse viés, em diálogo com Freire (1980) uma prática docente problematizadora voltada à libertação da consciência ingênua, oprimida cria condições para uma relação de reflexão dos sujeitos inferiorizados como uma resposta ao discurso hegemônico. Desse modo, a problematização envolve pensar sobre os processos de subalternização quando nega à história,à ancestralidade, à cultura produzida no passado e no presente das Comunidades Quilombolas, assim como silencia as manifestações do racismo.

Refletir sobre o quilombo é fundamental para o desenvolvimento de práticas docentes sobre o enfrentamento do racismo, relacionada com os objetivos presentes na consolidação de uma Educação Escolar Quilombola. Enfatizamos que as crianças quilombolas precisam sente-se valorizados, e reconheçam a importância dos seus territórios para toda sociedade, como

também devem aprender a combater o racismo e lutar pelo respeito à diversidade cultural. Conforme a professora Lírio expõem no extrato a seguir:

> **Eu mostro para eles nas minhas aulas a importância do nosso quilombo para a formação da nossa cidade,** porque faz parte da nossa história, da nossa identidade. E, assim sabe em diversas atividades **busco fazer com que eles pensem sobre o que é o quilombo? Porque sugiram os quilombos? Que a nossa cidade tem a comunidade quilombola e faz parte da nossa história, para eles entenderam o quanto são importantes.** Porque assim, eles não podem deixar aquilo acabar, e sempre digo quando alguém perguntarem de onde vocês são? Que eles digam: somos lá da comunidade quilombola, lá do Sambaquim, para todo mundo conhecer vocês, **para terem noção o quanto o quilombo é uma parte central da cidade que eles ajudaram na formação dessa cidade** (grifo nosso)**.**

Visualizamos por meio dessa fala que a professora Lírio em sua prática docente problematiza o quilombo, trazendo sua a importância para que esses/as alunos/as sintam orgulho do lugar onde moram. Por sua vez, podemos olhar para o quilombo pela perspectiva Intercultural Crítica e Decolonial, como projeto político, social, epistêmico e ético, que expressa uma pedagogia aposta e prática docentes coloniais.

Nesse percurso, compreendemos que os quilombos se constituem como territórios que expressam a luta coletiva da população negra ao longo da história e que resistem mesmo diante dos ataques do Racismo Estrutural. Fomentar a discussão frente às territorialidades e comunidades quilombolas consiste como um percurso essencial para o enfrentamento do racismo social, uma vez que se carrega como diretriz estruturante o território e como objetivo o respeito às diversidades culturais e étnicas.

Dessa forma, o trabalho nesse espaço escolar mediatizado pelo comprometimento de valorização e conhecimento sobre a importância do quilombo para o município poderá proporcionar práticas docentes de Enfretamento do Racismo, como base na tentativa de rompe com a Colonialidade do Poder, Saber e principalmente do Ser. A colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005) tenta inferiorizar o ser quilombola, fazendo com este esconda sua identidade, cultura e não se reconheça.

O reconhecimento da importância do quilombo representa a tentativa da professora Lírio tanto em inserir conhecimentos da territorialidade onde a escola está inserida, como uma iniciativa em romper com os padrões eurocêntricos de silenciamento dos quilombos como esse espaço de resistência e luta. O que nos indica identificamos uma prática docente conduzida também pela reflexão, um elemento chave no caminho por uma Educação Intercultural, que proporcione uma transformação na estrutura de discurso e ação curricular na sala de aula (WALSH, 2010).

Esses elementos citados anteriormente, nos leva a um outro posicionamento o de não neutralidade, pois a formação dos quilombos representa o mais importante meio de resistência que se contrapôs ao sistema escravista (AMARAL, 2011). Dessa forma, salientamos a importância desse conteúdo ser abordado a partir da Educação Intercultural e Crítica, para proporcionar aprendizagens reflexivas e possibilidades na decolonização de conteúdos eurocêntricos, que evidenciam apenas o quilombo como lugar de atraso, selvagem e inferior dos demais.

Respeito às diferenças é algo primordial para o desenvolvimento de práticas docentes de enfretamento do racismo, corroborando com o reconhecimento e valorização entres as diferenças existentes na formação sócio histórica da nossa sociedade. Enfatizamos que a escola quilombola é um espaço epistêmico de integração e convivência entre os sujeitos quilombolas, logo, devem ser discutidas a importância do respeito às diferenças, conscientizando esses/as sujeitos/as que eles/as têm o direito de ser respeitados nos diversos espaços que ocupam.

Conforme a professora Lírio, é preciso que a criança quilombola aprenda desde cedo a compreender a diferença, respeitá-la e lutar pelo direito de ser quem ele é, ou seja um/a quilombola:

> Nós temos que trazer a questão da diferença sabe, **nesse projeto do aniversário da cidade, gosto de trabalhar com esse reconhecimento que o Brasil é plural, e que nossa cidade também é, que a diferença nos torna únicos** né. Assim, é preciso fazer com estas **crianças pensem, reflitam, questionem sabe sobre essas diferenças, e que precisam ser respeitadas, pois o sujeito quilombola merece respeito, e também precisa respeitar os demais** (grifo nosso).

O relato da professora Lírio, nos remete pensar em uma prática docente dialógica sobre o respeito às diferenças, trazendo a questão a identidade quilombola, o quanto essa discussão é fundamental para o desenvolvimento da criança quilombola, pois é uma ação que pode combater o racismo. Assim, tal prática desenvolvida pela professora está relacionada com os princípios da Educação Escolar Quilombola, atrelada a uma Educação Antirracista, já que a relação entre diferença e identidade são elementos importantes para enfrentar o racismo no dia-a-dia desses/as estudantes.

Dessa forma, a educação comprometida no trabalho com o enfrentamento do racismo poderá contribuir para a construção de uma sociedade pautada no respeito às diferenças, assim como ter a consciência crítica que essas diferentes partem de uma pluralidade étnico- racial existente em nosso país. Para tanto, apresentamos que segundo o conselho Nacional de Educação no seu parecer nº 017/2001, reconhece que:

> A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças,

> assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, como vista à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhecer a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL,2001, p. 11).

Assim, ao pensar sobre identidade quilombola, levemos em consideração que a identidade é construída de forma constante e está em incessante andamento, sendo um processo fluido, suscetível às influências do meio social, aos processos históricos e transformações da sociedade moderna. Hall (2006) aponta que as transformações associadas à modernidade e à globalização ocasionaram mudanças nas identidades pessoais. O sujeito não é possuidor de uma identidade estável, mas sim, "[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do 'eu' coerente" (HALL, 2006, p. 13).

As identidades construídas em muitas Comunidades Quilombolas atravessam o sentimento de pertencimento, produzido em meio a referências culturais, históricas e políticas próprias, sendo que o território está diretamente ligado à sua essência identitária. Percebe-se ainda que não há uma identidade fixa ou permanente, pois em contato com outras culturas a identidade é construída e reconstruída continuamente, desse modo o diálogo sobre identidade e diferença em sala de aula pode proporcionar práticas eficazes para o enfrentamento do racismo, uma vez que possibilita que esses/as estudantes quilombolas se reconheçam e valorizem sua identidade.

Refletir sobre o combate ao Racismo implica o engajamento da luta diária contra todas as formas de opressão que subalterniza, inferioriza e hierarquiza os sujeitos, tanto no espaço escolar como nos demais lugares da sociedade. Nesse sentido, as instituições localizadas em territórios quilombolas precisam em suas ações pedagógicas efetivar práticas de enfretamento do racismo, para que esses sujeitos quilombolas possam combater possíveis forma de discriminação que surgiram em diversos locais. Desse modo, "faz parte de lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento, assim como pela superação do racismo (GOMES, 2010, p. 492).

Nesse percurso, compreende-se que os Movimentos Sociais Negros iniciados em 1980 fomentaram as discussões a respeito da Educação Escolar Quilombola, já que a escola possui papel de destaque na reprodução do racismo, algo que pode ocorrer de acordo com a organização da estrutura escolar (no conteúdo de um livro didático, por exemplo). As escolas quilombolas, portanto surgem para quebrar o contexto em vigência, pois, valorizando a cultura da população negra e o empoderamento de seus/as estudantes, a propagação do racismo tende a ser menor.

Percebemos que a escola quilombola é uma possibilidade de ação social transformadora, a partir do desenvolvimento de todos os/as sujeitos/as que compõem o processo de ensino e aprendizagem, na luta com o comprometimento diário no desenvolvimento de práticas docentes de enfrentamento do racismo. Dessa maneira, vejamos o que a professora Lírio nos diz:

> Nós professores **temos que combater o racismo no dia a dia na sala de aula** sabe. Então, eu gosto de trazer essas discussões coletiva que de alguma forma possa contribuir para combater o racismo, **por isso trazer a história do quilombo, para fazer aquele aluno se questionar, pensar e refletir sobre o racismo**, pois ele como uma criança quilombola está à mercê dessa discriminação é preciso questionar o porquê né. Tem que falar do racismo (grifo nosso).

A sala de aula e o espaço escolar como um todo, é local de infinitas possibilidades para que os/as professores/as possam efetivar práticas docentes para o enfretamento do racismo, sobretudo porque é neste espaço que a criança passa a maior parte do ano letivo com suas/seus colegas (CAVALLEIRO, 2020). Por tal, compreendemos que o enfretamento do racismo precisa se ramificar, ocupar espaços outros, alcançando, também, essas escolas quilombolas.

O racismo, no espaço escolar, é produto e produtor das Heranças Coloniais, eleclassifica e hierarquiza (Colonialidade do Poder), ele toma o sujeito de autopoder referência debeleza e modo de ser/agir (Colonialidade do Ser), ele retira o agenciamento intelectual da população negra (Colonialidade do Saber). O enfretamento do racismo em escolas quilombolasprecisa ter uma ação coletiva, como apontado anteriormente pela fala da professora Lírio, poisé preciso fazer esse/a aluno/a quilombola questionar sobre essa discriminação e saiba combatê-la.

Desse modo, pode-se refletir sobre a educação que possui um papel transformador e central na sociedade, de modo que, se a construção de um ensino antirracista envolve múltiplas abordagens e perspectivas, isso se deve ao caráter estrutural e sistêmico que o próprio racismo tem em nosso cotidiano. Educar para a diversidade, enfrentando as desigualdades, é um desafio histórico que demanda escuta, atenção e compromisso com a equidade, assim como uma ação voltada para escolas localizadas em territórios quilombolas.

Nesse momento, apresentamos a concepção de prática docente dialógica presente nas ações docentes das professoras quilombolas, onde estas se utilizam do diálogo para discutir o racismo em sala de aula. Nessa direção, diálogo tanto possibilita o crescimento do sujeito como ser humano quanto democratiza as relações intersubjetivas, ao possibilitar a escuta e a compreensão do outro, viabiliza experiências de solidariedade, de respeito às diferenças, adquirindo uma dimensão ética.

A dialogicidade verdadeira, em que os/as sujeitos/as dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007, p. 60). Assim, como forma de organização na figura abaixo, temos a estrutura da maneira de comoos diálogos foram estabelecidos nas falas das sujeitas na Figura 22.

Figura 22- Diálogo sobre a literatura afro-brasileira na minibiblioteca quilombola

Fonte: A Autora (2022)

A literatura afro-brasileira e negra conhecidas como uma parte da literatura brasileira se destacam por conter edições de livros temáticos que descrevem, reafirmam e tentam resgataros ideais e costumes afro-brasileiros e dos negros. São na maioria livros de sociologia, antropologia, arqueologia, religião, história, romances e ensaios focados no tema das religiões afro-brasileiras, escravatura, imigração no Brasil escritos por estrangeiros e brasileiros.

Essas histórias remetem na ação docente dessas professoras, onde é utilizada o uso da minibiblioteca quilombola, local esse inserido em sala de aula que tem um acervo contendo vários livros sobre racismo, cultura, identidade e pertencimento dos povos quilombolas. Dentre estas histórias foram destacadas as seguintes: **menina bonita do laço de fita**, **sinto o que sinto** lançada pelo ator e escritor Lázaro Ramos e a **obra Yoté: o jogo da nossa história.**

Nessa conjuntura, as professoras Lírio e Açucena utilizam a minibiblioteca quilombola em parceria com a associação da comunidade para dialogar sobre a diáspora africana no Brasil, bem como a cultura afro-brasileira, as Comunidade Quilombolas, resgate da história, modo de vida, cultura, identidade e ancestralidade, assim com os temas saúde, escolaridade e inclusão

social. Mediante a essa questão, Lírio e Açucena citam três obras que para estas sujeitos houve um diálogo mais sucinto sobre o racismo, conforme esta esquematizado no Quadro15 a seguir.

Quadro 15- Literatura Afro-brasileira

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA **01-** Menina bonita do laço de fita (Professora Lírio)				
Objetivo	**Disciplinas**	**Atividade realizada**	**Tempo**	**Fontes/Materiais Utilizados**
Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado, com ilustrações de Claudius, é um livro que combate o racismo. É a história de um coelho branco que se apaixona por uma menina negra	Artes	-Teatro com eles/as sabe na sala, as meninas foram a menina e os meninos foram os coelhinhos" (Lírio, 2022). -Discussão sobre como é importante de respeita a cor de pele, mesmo sendo diferente da nossa, -Valorizar nossa cor" (Lírio, 2022).	2º Semestre 2 meses antes do projeto sobre a consciência negra	Sites:

Fonte: A Autora (2022)

A prática docente dialógica estabelecida através da história "**a menina bonita do laço de fita**" contribui no processo de formação da identidade e respeito às diferenças, pois a temática da beleza é retratada na perspectiva da autoestima das crianças negras ao questionar/romper com o padrão estabelecido em sociedade e na literatura infantil. A autora Ana Maria Machado apresenta uma protagonista negra que tem destaque na narrativa, semelhante às histórias das princesas europeias.

Nessa conjuntura, a representação da criança negra na personagem se faz com características positivas que valorizam a beleza negra e contribui para a desconstrução de estereótipos negativos, portanto compreende-se como possibilidades para o enfretamento do racismo. Nesse sentido, a professora Lírio utiliza como metodologia a realização de um teatro, para fazer discussões, ou seja, diálogos sobre as características da obra, tendo como destaque a exaltação das características físicas da personagem, que tem como grande admirador dessa beleza o coelho branco que busca incessantemente tornar-se preto.

Vale destacar que, na obra não há referência à tentativa de denunciar o preconceito racial e/ou a pobreza, ao contrário, buscou-se exaltar a beleza da personagem negra que desconhecia o segredo de ser pretinha e, por isso, inventada característica de uma identidade fragmentada. Identificou-se ainda, na narrativa elementos da mestiçagem, sugerindo a relação inter-racial nas

cenas com a ninhada do coelho branco e da coelha preta e na identificação da mãe como "mulata".

Na análise das ilustrações da edição do livro de 2005, a valorização da beleza negra no texto se apresentou contrária às imagens animalizadas, aproximando-se do ideário do mito da democracia racial. Oque, ocasiona e ideologia do branqueamento, a solução de que a miscigenação ou menos pigmentação da pele em pessoas negras representaria a superação do racismo (e logo, o branqueamento aceleraria o processo). Nessa lógica, é preciso que os/as professores/as ao utilizarem essa obra em sala de aula, possam fazer discussões pertinentes sobre essas questões, para que o uso de tal história não represente uma mera Interculturalidade Funcional.

Nesse caminho, a professora Lírio expõe mais uma obra literária para trabalhar questões de racismo, o livro "sinto o que sinto", texto esse que faz parte da coleção do ator e escrito Lázaro Ramos. No quadro16 a seguir temos as seguintes informações.

Quadro 16- Literatura Afro-brasileira

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA **02-** Sinto o que sinto (Professora Lírio)				
Objetivo	**Disciplinas**	**Atividade realizada**	**Tempo**	**Fontes/Materiais Utilizados**
Este livro tem como protagonista o personagem Dan, já conhecido entre os fãs do Mundo Bita, e discute temas importantes para crianças e adultos – sentimentos, ancestralidade, pertencimento, diversidade cultural, aceitação e respeito às diferenças. O livro conta com dois enredos numa mesma narrativa. Nele, podemos acompanhar Dan em um dia comum em que passa por diferentes momentos que trazem à tona sentimentos	Artes e História	- Após a leitura desse livro fizermos uma roda de diálogo, aprendemos sobre os seguintes temas: ancestralidade, cultura Afro-brasileira**" (Lírio, 2022).** **-**É preciso fazer uns diálogos sobre esses conhecimentos para além da escravidão, as histórias dos negros vão além da escravidão né **(Lírio, 2022).**	2º Semestre 3 a 4 meses antes do projeto sobre a consciência negra	Livro: Sinto o que sinto

distintos e, ao fim, amarra o orgulho sentido por Dan à percepção de ancestralidade e pertencimento trazidas pela história de seus antepassados, Asta e Jaser.				

Fonte: A Autora (2022)

A professora Lírio também demostrou ampliar o diálogo sobre as discussões referentes a história e cultura afro-brasileira, utiliza-se da leitura do Livro **"Sinto o que Sinto",** obra literária que vai além das histórias sobre o do período da escravidão. Tal produção apresenta assuntos como cultura afro-brasileira, ancestralidade, diversidade étnica, vínculos familiares e a importância do afeto e da escuta dos mais velhos para a educação das crianças.

Desse modo, dentro da história de Dan, seu avô Afonso conta a lenda de Asta e Jaser, onde mostra o espaço natural do território de um povo africano à margem do rio Omo na Etiópia. A forma em que a lenda é abordada aproxima Dan da sua ancestralidade e o permite atribuir os valores para sua vida, incentivando o seu processo de reflexão crítica. Quando vô Afonso assume o papel de contador de histórias, é um esforço ativo da narrativa em valorizar aherança étnica entre povos e famílias negras de passar seus conhecimentos importantes por trás de histórias lúdicas, que não só chamam a atenção de quem as escuta, mas também as permitem participar do processo de conhecer e vivenciar um enredo, assim como é a intenção da própria literatura.

Esse esforço da narrativa remete sobre discussões referentes a literatura infantil pós-moderna da criação de enredos antirracistas que se propõem em valorizar outras culturas étnicas, em especifico aqui a cultura afro-brasileira. Desse modo, dentro da literatura infantil contemporânea é notável a representatividade de personagens negras, através da valorização da cultura africana e como também o enfrentamento do racismo, o que nos direciona a romper com o padrão estabelecidos pela Colonialidade do Poder, Saber e Ser tão presentes nas obras literárias que são destinadas as escolas.

Para trabalhar tais questões, a professora Lírio utiliza como metodologia uma roda de leitura e no final faz discussões sobre os seguintes temas: identidade, ancestralidade, tradição e cultura afro-brasileira, possibilitando assim, uma Geo-Política do conhecimento, pois busca trabalhar de forma crítica assuntos que são silenciados pela lógica eurocêntrica. Outro fator importante trazido por essa sujeita, centra-se na tentativa de expor conteúdos sobre os povos

negro, além do período da escravidão, se utilizando do diálogo para debater os seguintes assuntos.

A professora Lírio contribui em sua prática docente no enfrentamento racismo, por meio dos diálogos para combater o silenciamento dos conhecimentos da cultura negra, bem como ampliando novas aprendizagens, não contrapondo as identidades e culturas desses/as sujeitos/as. Dessa maneira, é notável, que o diálogo se apresenta como elemento fundamental, pois expõem a relação entre os/as alunos/as e os mais velhos.

Por fim, ressaltamos a importância de se trabalhar livros infantis que fujam de personagens negros/as que foram/são invisibilizados/as nas literaturas infantis e quando raramente apareciam/aparecem eram/são citados/as como seres inferiores aos/às personagens brancos/as, sempre reforçando estereótipos racistas. Assim, a referente obra utilizada pela professora Lírio, apesar de não trazer o tema do racismo, aborda a representação negra de forma positiva, gerando uma autoaceitação e afirmação identitária, o que é de suma importância para uma Educação Antirracista que valorize a representação negra na literatura infantil e priorize a literatura afro-brasileira, bem como a superação do Racismo Estrutural e Institucional que envolve toda a nossa sociedade.

Após feitas as análises das obras literárias utilizadas pela professora Lírio em sala de aula para enfrentar o racismo, através das discussões de assuntos que vão além do tema da escravidão. Nesse momento, iremos caracterizar as práticas docentes para o enfretamento do racismo da professora Açucena, que usa a minibiblioteca quilombola para estabelecer diálogos pertinentes sobre o racismo, onde está utiliza-se da obra o Yoté o jogo da nossa história, representado no quadro 17 a seguir:

Quadro 17- Literatura Afro-brasileira

Literatura Afro-brasileira **03-** Yoté o jogo da nossa história (Professora Açucena)				
Objetivo	**Disciplinas**	**Atividade realizada**	**Tempo**	**Fontes/Materiais Utilizados**
Constitui-se em um material didático que busca resgatar a história dos afro-brasileiros, demonstrando sua importância nos diversos setores da sociedade. Conta com a vida e obra de personagens brasileiros, tais como: Chiquinha Gonzaga, Mãe Menininha,	Artes e História	- Após a realização do jogo em duplas, fizermos uma roda de diálogo, aprendemos sobre as características dos seguintes personagens **(Açucena, 2022).** **-** No final dessa atividade, faço uma discussão sobre dois personagens importantes da nossa comunidade, e colocamos uma foto	2º Semestre 3 a 4 meses antes do projeto sobre a consciência negra	Livro: Yoté o jogo da nossa história.

Pixinguinha, Zumbi dos Palmares dentre outros.		deles e um bibliografia sobre eles, para compor o livro. **(Açucena, 2022).**		

Fonte: A Autora (2022)

O livro Yoté o jogo da nossa história foi abordado pela professora Açucena a partir de uma prática dialógica, tendo como procedimento metodológico a realização uma roda de leitura na associação e a produção de uma bibliografia de dois personagens importantes para a comunidade. Com a realização dessa atividade, podemos perceber a relação de efetividade entre a comunidade e escola, onde possibilita o enfretamento do racismo. Identificamos, que abordar esses conhecimentos na sala de aula, pode proporcionar aprendizagens múltiplas, pois os educandos se sentem parte do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo também no fortalecimento da identidade quilombola desses/as educandos/as.

Em sua fala, compreendemos que professora Açucena utiliza o diálogo sobre a obra e vida dos personagens negros valorizar a diversidade cultural e identificar de que forma os africanos contribuíram e ainda contribuem na cultura brasileira (arte, religião, culinária e vocabulário). Indicando assim, uma prática docente reflexiva e dialógica, que vai além do mostrar o conteúdo sobre a escravidão, mas proporciona os/as educandos/as aprendem a respeitar e admirar sua ancestralidade, que contribui com a formação do povo brasileiro.

Vale destacar ainda, que a professora Açucena faz uma relação entre o livro e as histórias de duas lideranças importantes para a comunidade, onde destaca que: “no livro tem uma parte destinada para incluir a bibliografia de duas pessoas que foram importantes para a história comunidade, assim incluímos a dona Lourdes e seu Amaro, eles fundaram essa escola”. Com isso, abordar elementos da história da comunidade representa manter viva a memória, cultura e a identidade negra e quilombola desses sujeitos (MIRANDA, 2012). Por tanto, entendemos que a prática docente exercida nesta escola, apresenta um compromisso social com a valorização dos sujeitos e suas narrativas.

Entendemos que um trabalho docente comprometido em abordar elementos para o fortalecimento da identidade dos sujeitos, contribui na resistência e no enfrentamento do racismo, aos modos excludentes que está impregnado no projeto de sociedade em que vivemos (SANTANA, 2005). Nesse sentido, a prática docente exercida pela professora Açucena apresenta reflexões que possibilita fortalecer o diálogo sobre a identidade dos educandos, como também contribui para continuidade da resistência quilombola.

Por fim, como forma de organização iremos na próxima seção caracterizar as práticas docentes das professoras quilombolas da Comunidade Sambaquim, situada, no município de Cupira-PE. Nesse sentido, apresentamos a seguir essa forma de organização da análise.

7.2 Prática Docente Antirracista das professoras que atuam na Comunidade Quilombola Sambaquim município de Cupira-PE

Nesse diálogo, abordamos compreensões sobre a caracterização das práticas docentes antirracistas das professoras que lecionam na escola Municipal Francisco Lourenço, localizada na comunidade quilombola Sambaquim. Tais práticas foram realizadas pelas professoras Íris e Violeta, ambas atuam na Educação Fundamental I e Educação Infantil.

Dessa forma, como forma de organização dessas práticas docentes utilizadas pelas professoras quilombolas para o enfretamento do racismo, identificamos em duas dimensões; sendo a primeira **Prática Docente Problematizadora** da qual temos os **Projetos** Didáticos elaborados por essas sujeitas em parceria com a comunidade; segunda **Prática Docente Dialógica** onde pensamos sobre o resgate histórico. Na Figura 12 temos uma melhor representação:

Figura 23- Prática Docente Problematizadora e Dialógica das professoras quilombolas

Fonte: A Autora (2022)

A prática docente problematizadora é materializada pelas professoras através dos projetos didáticos, ou seja, criados de maneira independente por essas sujeitas em sala de aula, tendo como parceria a comunidade juntamente com a associação. Tais projetos, representam

uma possibilidade de ruptura com os processos de ensino firmados na Colonialidade e seus eixos poder, saber e ser e possibilita enfrentar, conscientizar e problematizar o racismo nesses espaços escolares.

A prática docente dialógica é desenvolvida por essas professoras no dia a dia, quando estas trazem a história da comunidade em atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, tendo como objetivo trazer esse resgate histórico da cultura e identidade dos povos quilombolas. Para isso, essas sujeitas utilizam o diálogo com os mais velhos, dentre estes os que estão mais inseridos na associação, e contam também com os relatos e textos presentes no livro: Quilombo Sambaquim: Memórias, Narrativas e Identidade Negra na Contemporaneidade.

Compreende Freire (1993), a prática docente de uma educação crítica e dialógica viabiliza um processo de conscientização social e política capaz de conduzir os sujeitos à práxis libertadora. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro e poderão contribuir para formação de cidadãos/cidadãs conscientes de sua identidade negra quilombola.

Nesse momento, iremos discutir sobre a perspectiva da prática docente quilombola através dos projetos construídos e realizados pelas professoras Íris e Violeta no cotidiano em suas respectivas turmas. Como forma de organização identificamos quatros projetos: **1- Pensando nos vocábulos racistas**, 2- **Meu cabelo, minhas regras cuidem dos seus que eu cuido do meu**, 3- **História afro-brasileira** e 4- **As Dandaras.**

Iniciaremos as análises pelo primeiro projeto, conforme está inserido no quatro 18, onde descrevemos os objetivos, disciplinas, atividade realizada, tempo e fontes e materiais utilizados.

Quadro 18- Projeto Pensando nos Vocábulos Racistas

PROJETO- 01 PENSANDO NOS VOCÁBULOS RACISTAS **Professora: Íris**				
Objetivo	**Disciplinas**	**Atividade realizada**	**Tempo**	**Fontes/Materiais Utilizados**
Refletir sobre algumas expressões racistas e preconceituosas, como: “amanhã é dia de branco, a coisa tá preta, denegrir, preto de alma branca, mercado negro, magia negra, lista negra,	Português e Artes	Faço uma roda de diálogo com cartazes, trazendo essas expressões da qual os vamos nos questionar sobre a melhor maneira de nos expressamos. Fiz um teatro, onde dividir a turma em dois	2º Semestre 3 a 4 meses antes do projeto sobre a consciência negra	Pesquisei na internet já que o livro didático não tem nada sobre. Foi esse site aqui: ww.to.gov.br/noticias/conheca-algumas-expressoes-racistas-e-por-que-moldar-o-vocabulario-e-uma-forma-de-combater-o-preconceito-racial/17b3wqqe1oml

ovelha negra, cor de pele etc.		grupos, o primeiro utilizava a expressão racista e o outra corrigia essa expressão, indicando a forma certa de falar (Íris, 2022).		

Fonte: A Autora (2022)

O projeto intitulado **Pensando nos vocábulos racistas** foi abordado pela professora Íris a partir de uma prática problematizadora, tendo como procedimento metodológico a realização de cartazes para explicar tais expressões e um teatro. Com a realização dessa atividade, podemos perceber a conscientização como um dos passos na desconstrução social do racismo,onde a discriminação e o preconceito perpassam diferentes áreas, e a linguagem representa umaparcela desse processo estrutural do racismo. Identificamos, portanto, a presença de uma atitudevoltada para superação do racismo, pois faz com quer os/as alunos/as reflitam sobre tais expressões racistas e não ao utilizem, como também possam corrigi-las quando escutarem em outros contextos.

Vale destacar, que o racismo está presente em diversas esferas da sociedade, e a linguagem é uma delas, pois é expresso de inúmeras formas, inclusive de maneira velada e banalizada socialmente. Em vista disso, essa discriminação está frequentemente escondida também em expressões e termos de uso recorrente, mas que estão imbuídos de carga pejorativa desvalorização das características pertinentes as pessoas negras.

A partir do olhar sensível da professora, percebe-se que está utilizou em sua prática docente a escolha metodológica do teatro para a problematização o uso dos vocábulos racistas, e como esses/as alunos/ podem combater e corrigir essas expressões no dia-a-dia. Como relatado em entrevista: “Fiz um teatro, onde dividir a turma em dois grupos; o primeiro utilizava a expressão racista e o outro corrigia essa expressão, indicando a forma certa de falar, essa atividade foi realizada nas aulas de arte e português, pois quis trazer essa questão da linguagem” (Íris).

Dessa maneira, refletir e problematizar que tais expressões podem ser utilizadas na construção e manutenção de uma sociedade excludente e opressora é primordial para o enfrentamento do racismo no cotidiano. Exemplos como é o caso da palavra denegrir, que significa escurecer, mas que é usada negativamente como sinônimo de difamar, ou a expressão

inveja branca, usada para positivar o sentimento da inveja, como se a cor branca fosse algo puro, inocente, são vocábulos que devem ser eliminados da nossa língua.

Com essa aproximação compreendemos que as ferramentas didáticas da professora foram essenciais para o caminho de uma prática docente pautada no enfretamento do racismo, pois ao promover uma educação antirracista, onde a escola quilombola está trabalhando para enfrentar o racismo em toda a sociedade, já que prepara as crianças e adolescentes sobre o conhecimento e oferece a eles/as os métodos para isso. Nesse sentido, entende-se que essa aproximação da educadora com essa temática, reflete sobre a perspectiva de Pedagogia Decolonial, onde há uma reflexão sobre o racismo.

Nessa direção, no quadro a seguir temos mais um projeto efetivado para o enfretamento do racismo, de autoria da professora Violeta que leciona na Educação Infantil, este versa sobre a valorização da beleza negra, tendo como foco os cabelos crespos das meninas de sua turma, vejamos como foi conduzido essa prática docente antirracista no quadro 19.

Quadro 19-Projeto meu cabelo, minhas regras cuidem dos seus que eu cuido do meu

PROJETO-02. MEU CABELO, MINHAS REGRAS CUIDEM DOS SEUS QUE EU CUIDO DO MEU! **Professora: Violeta**				
Objetivo	**Disciplinas**	**Atividade realizada**	**Tempo**	**Fontes/Materiais Utilizados**
Refletir sobre a beleza da mulher negra, e também sobre os diversos tipos de cabelos, que não existe um mais bonito ou melhor.	Fiz na disciplina de artes	Exposição de fotos de mulheres negras como cabelos crespos, daí fazemos uma discussão sobre os diversos tipos de cabelos; pintura de desenhos; fiz uma seção de fotos com as meninas e os seus cabelos, cacheados, crespos e os liso, para questionar sobre os diversos tipos de cabelos.	2º Semestre 2 meses antes do projeto sobre a consciência negra	Pesquisei na internet já que o livro didático não tem aqui. Foi esse site aqui: https://pt.slideshare.net/mariajoselpoes/historia-da-menina-do-lao-de-fita

Fonte: A Autora (2022)

Nesse diálogo, o projeto **Meu cabelo, minhas regras cuidem dos seus que eu cuido do meu** é abordado na prática docente da professora Violeta a partir do método de exposição de fotos de mulheres negras com cabelos crespos, discussão sobre os diversos tipos de cabelos e pintura de desenhos, fazendo também uma problematização sobre a beleza da mulher negra. O que, mais uma vez, nos proporciona entender que a prática docente da professora Violeta direciona possibilidades de rompimentos com os padrões eurocêntricos, contribuindo para o

fortalecimento e valorização das identidades dos povos quilombolas, em especial a mulher negra.

Em sua fala, compreendemos que professora Violeta utiliza como método a realização de um ensaio fotográfico ressaltando à beleza dos cabelos crespos das crianças, refletindo e questionando sobre essa diversidade. Indicando assim, uma prática docente reflexiva e problematizadora, que vai além do mostrar as diferenças entre as pessoas, ou seja, de uma Interculturalidade Funcional, mas sim, proporcionado olhares outros sobre a identidade da criança negra quilombola.

O depoimento da professora Violeta, evidencia indícios de uma prática comprometida com o respeito às diferenças, pois nesse diálogo, o cabelo é entendido como elemento identitário dos povos de culturas negras. Dialogar, respeitar e evidenciar a necessidade desse debate em sala de aula representa um compromisso educacional, político e social com os educandos e suas formas de representatividades culturais, pois o cabelo carrega uma forte marca identitária (GOMES, 2003).

Ressaltamos que abordar essa questão do cabelo de forma crítica reflexiva, também é um avanço, diante da presença das amaras coloniais, que dita apenas como padrão de beleza o cabelo liso. Reconhecer essa parte estética da mulher negra como traço identitário positivo é fazer menção a beleza negra, o que incentiva essas crianças quilombolas a ser empoderar. Promover essas experiências em sala de aula, contribuem para a dignidade da criança como pessoa humana, e ao mesmo tempo desperta a criticidade para se proteger contra qualquer forma de violência física e simbólica existente na sociedade.

É fundamental que as crianças cresçam conscientes de que não precisam se enquadrar em padrão nenhum em que as crianças são legitimas. Precisamos a todo o momento encontrar novos caminhos de empoderamento das crianças, para que elas cresçam consciente capaz de construir saberes críticos, que habilitem a reagir diante dos padrões que a todo tempo é propagado pela mídia e são levados a acreditar em estereótipos que não nos representam.

Arroyo (2018) vem afirmando que para essas crianças a construção positiva da identidade corpórea exige um penoso processo de desconstrução de representação inferiorizantes e preconceituosas. Conforme Candau (2012) a diferença impressa pela cor da pele e outros sinais do corpo serviu como argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades de exploração seja na economia, como os processos políticos e sociais.

A normatização da sociedade leva a padrões de beleza que negam a cultura do cabelo crespo, negam a estética corporal da criança negra, incluindo a influência negativa da mídia,

contribuindo para a não aceitação do cabelo crespo pela criança já desde pequena. Conforme Oliveira (2006), a escola deve desenvolver na criança a interiorização de imagens positivas sobre características como: traços físicos, cor da pele, cabelo, etc. É admissível reconhecer que ainda há uma longa trajetória para que essa normatização eurocêntrica e ditadura da beleza única sejam desmitificadas.

Desse modo, entendemos que a prática docente da professora Violeta indica a problematização sobre o corpo como expressão da identidade negra, bem como a reflexão sobre o cabelo crespo enquanto contribuinte no fortalecimento da identidade de seus educandos (GOMES, 2003). O debate sobre cabelo crespo nos faz refletir também sobre a maneira de como as pessoas negras se veem e são vistas pelo outro na sociedade, por isso, precisa ser apresentado em sala de aula, por este ser um espaço de reflexões educativas.

O próximo projeto foi desenvolvido pela professora Íris que tenta fazer uma problematização mais aprofunda sobre o tema da escravidão em sala de aula. Sendo assim, no quadro 20 mais informações sobre tal projeto.

Quadro 20- Projeto História Afro-brasileira

PROJETO-03 HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA **Professora: Íris**				
Objetivo	**Disciplinas**	**Atividade realizada**	**Tempo**	**Fontes/Materiais Utilizados**
Refletir sobre o período da escravidão, trazer questionamentos sobre esse período.	Disciplina de história	Olha falar sobre a escravidão é difícil, é uma coisa muito violenta, mas é preciso trabalhar né" (Íris, 2022) Então, assim em minhas aulas sobre esse projeto eu trago essa questão da escravidão que foi um período difícil, mas que eles lutaram e o quilombo é o fruto dessa luta né". (Íris, 2022) -Expor como eles foram trazidos, a viajem, a forma desumana, e que eles foram sequestrados, não vieram porque quiseram. (Íris, 2022). Faço debates com fotos e imagens sobre esse período, nesse projeto eu	No decorrer do ano letivo	Livro didático sempre discutindo o que não é adequado, como já te disse é um material superficial então nós temos que está buscando Outras acrescentando o que falta né (Íris, 2022)

		apenas trato desse tema. (Íris, 2022)		

Fonte: A Autora (2022)

A professora Íris aborda em sua prática docente, conhecimentos referentes à história dos povos negros no período da escravidão. Sobre esse projeto, a professora sinaliza um trabalho a partir da disciplina de história, o que nos indica que, em sua maioria, é tratado apenas na disciplina de história e no tempo-espaço no passado. No entanto, também observamos a existência do tempo especificado para essa reflexão, o que nos faz refletir sobre a importância da discussão desse tema no decorrer do ano letivo, porém é preciso enfatizar que é um tema tão amplo referente a história dos povos afro-brasileiro não pode se restringir apenas ao conteúdo da escravidão.

Em sua fala, compreendemos que professora Iris utiliza como método a realização de uma roda de diálogo, refletindo sobre os meios de transporte e a forma desumana em que os povos negros foram forçados e sequestrados de suas origens, indicando assim, uma prática docente não neutra, que vai além da mera transmissão do conhecimento, ou seja, de uma Interculturalidade Funcional, mas sim, proporcionado olhares outros sobre as diferenças culturais. Ressaltamos que abordar esse projeto de forma crítica reflexiva, também é um avanço, pois desmonta uma história de luta e resistência dos quilombos, que não é exposta nos livros didáticos.

A problematização desse conteúdo em sala de aula, numa perspectiva crítica/reflexiva, também é fruto e reflexo de lutas firmadas pelo movimento negro por políticas públicas. Ressaltarmos também que a inserção e debate desse conteúdo nesse projeto referente ao período da escravidão não é algo errado, porém enfatizamos a necessidade desse, na prática docente, serem contextualizados, proporcionando uma ruptura na naturalização de que a escravidão foi algo necessário para o desenvolvimento da sociedade.

Essa prática docente problematizadora é necessária, pois caso contrário, há possibilidades de favorecimento da visão de conhecimentos eurocêntricos a partir das formas da Colonialidade do Saber que limita e silencia os/as guerreiros/as na luta pela liberdade, (MIGNOLO, 2005). São lugares e papéis que mulheres e homens negros não são condicionados a estarem representados nos livros didáticos pelo sistema moderno-colonial, já que estes são tidos socialmente como referências científicas a não serem questionadas.

Por isso, a prática docente da professora Íris nos revela a necessidade de reflexões sobre a abordagem desse tema, citados acima, bem como a busca de outras fontes de conhecimentos que questione essa única verdade absoluta que é abordada nos LD sobre o período da escravidão

e a forma como foi posta como necessária para a sociedade. Como ela sinaliza: “é um material superficial então nós temos que estar buscando outras fontes e acrescentando o que falta né”, essa fala de Iris nos remete que esse texto curricular, por evidenciar uma parcela de conhecimentos específicos de um projeto eurocêntrico, acaba por silenciar e ou até mesmo inferiorizar as lutas e resistências dos povos negros.

Para finalizarmos a exposição dos projetos detalhados pelas professoras Iris e Violetas em suas práticas de enfrentamento do racismo, temos o projeto “As Dandaras” realizado pelas professoras Iris e Violeta em parceria com a associação e toda comunidade. No quadro 21 seguir temos uma melhor organização.

Quadro 21- Projeto As Dandaras

PROJETO-AS DANDARAS **Professoras: Íris e Violeta**				
Objetivo	**Disciplinas**	**Atividade realizada**	**Tempo**	**Fontes/Materiais Utilizados**
Grupo de dança mazurca formado por meninas tem como objetivo valorizar a beleza da mulher negras.	Artes	É um projeto só com as meninas sabe, em que temos a dança mazurca, todas as meninas da comunidade podem fazer parte e elas se apresentam nas apresentações da escola, nos festivais no dia da consciência negra (Íris, 2022). Além da dança nos trazemos várias discussões para o ensaio, a questão da valorização da beleza das meninas negras, para que elas gostem das suas características físicas do cabelo, de tudo sabe (Violeta, 2022)	É desenvolvido no decorrer do ano, com ensaios 2 vezes ao mês e no dia da consciência negra, fazemos a apresentação	A dança mazurca que faz parte da nossa cultura. E fazemos pesquisas na internet para abordar esses temas.

Fonte: A Autora (2022).

O projeto identificado referente **As Dandaras** diz respeito a um grupo de dança composto apenas por meninas quilombola conduzido pelas professoras Íris e Violeta em parceria com a comunidade na disciplina de Artes. Em relação ao tempo é especificado com ensaios duas vezes ao mês, sendo uma prática de preparação para as festividades do dia da consciência negra, (...) “é desenvolvido no decorrer do ano, com ensaios duas vezes ao mês, porque não podemos deixar só para trabalhar dia 20 de novembro ou na semana, é pouco tempo”. A fala da professora Íris nos revela indícios de uma prática docente comprometida com

a problematização da cultura negra representada pela mazurca, e a discussão sobre a mulher negra durante o ano letivo.

No que se refere ao objetivo do projeto centra-se em uma prática docente de enfretamento do racismo e visa problematizar a situação da mulher negra na sociedade, quando a professora Violeta nos diz: “aqui na comunidade as mulheres se cobram muito em relação a estética, tem essa questão do cabelo, pois muitas de nós, não se aceitavam, e acabam alisando os cabelos”. O que temos é um alinhamento ofensivo sobre a capilaridade negra que informa que ele precisa ser: penteado/lavado/alisado, ser próximo do padrão da Branquitude, pois assim poderá ser retirada a sujeira e a selvageria que estão ligadas à forma, muito íntima, que a sociedade branca reprimiu.

Logo, a Colonialidade do Ser atua de maneira perversa, na qual a oprimida, a vítima do Racismo, tenta se assemelhar ao seu ideal de beleza capilar da Branquitude, como exposto pela Professora Violeta em relação as mulheres negras quilombolas. Sendo assim, Branquitude atua controlando e apagamento os denominados a negação e silenciamento da negritude e impondo Políticas de Identidade fundamentadas na Colonialidade do Ser.

Contudo, esse processo de ter que fabricar sinais de Branquitude, como alisar o cabelo, isto é, encontrar padrões brancos de beleza com o pretenso objetivo de ser aceita e evitar a humilhação, é extremamente violento e doloroso como relata a pela Professora Íris: “desde cedo as crianças e adolescentes são influenciadas a alisarem seus cabelos, muitas acabam se machucando, por conta dos produtos e uso de chapinhas e secadores”. Portanto, percebemos que mesmo com a dor das queimaduras capilares, desejava ser como elas, deseja o ideal de Branquitude, porque a dor de ser humilhada era maior.

Devido a essas questões presenciadas pelas professoras quilombolas surgem o objetivo de criar o intitulado projeto como uma forma de conscientizar essas meninas negras logo na infância, (...) “trabalhamos para valorização da mulher negra, uma mulher forte, que tem sua própria identidade e seu cabelo é lindo”. Essa prática docente quilombola possibilita uma ruptura com a Colonialidade do Ser, pois há uma tentativa de empoderamento da mulher negra quilombola, como base na conscientização e aceitação de sua identidade étnico-racial.

Nesse diálogo, o projeto desenvolvido por essas professoras é abordado a partir do método mazurca, uma dança cultura da comunidade e os diálogos sobre a questão da identidade da mulher negra por meio de recita poesias, cordéis e músicas. O que, mais uma vez, nos proporciona entender que a prática docente dessas sujeitas direciona possibilidades de

rompimentos com os padrões eurocêntricos, contribuindo para o fortalecimento e valorização das identidades e conscientização dessas crianças e adolescentes.

Vale ressaltar a escolha do nome do grupo denominado "**As Dandaras**", escolhido para homenagear a guerreira Dandara, uma mulher negra quilombola forte que liderou e lutou junto de Zumbi para libertação do seu povo. Como é dito pela professora Íris: "qual mulher poderia melhor representar esse grupo? Dandara né, uma mulher forte, guerreira, determinada, as meninas têm que saberem a história dela e sentirem representadas". Esse relato de Íris, nos remete a uma prática docente problematizadora que se distancia de uma perspectiva de Interculturalidade Funcional, pois expõe o conhecimento, a luta, resistência erepresentatividade dessa personagem feminina.

Assim, a prática docente quilombola das professoras propõem uma possibilidade de Educação Decolonial antirracista, pois evidencia uma a história de Dandara dos Palmares que foi uma liderança importante Quilombo dos Palmares, e esquecida por parte da história e pelos livros didáticos. Sua representatividade contribui para o enfretamento do racismo, visto que, essa mulher a lutou armada pela libertação do povo negro da escravidão, dominava técnicas de capoeira, liderava mulheres e homens, sendo assim, um importante exemplo a ser seguido.

Após, apresentadas as práticas de enfretamento do racismo das professoras quilombolas através dos projetos, iremos contextualizar nesse momento a **concepção de prática docente dialógica** presente nas ações docentes dessas sujeitas colaboradoras, onde estas se utilizam do diálogo para discutir o racismo em sala de aula. Nessa direção, Considera Freire (1985, p.36) que "o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos". Assim, a prática docente dialógica e democrática implica estabelecer ações concretas que permitam a participação do outro no processo educativo.

Dessa forma, as professoras Íris e violeta utilizam o diálogo sobre a história da comunidade em suas práticas docentes para combater o racismo, por meio do resgate da identidade, cultura e ancestralidade dos povos quilombolas. Para isso, essas sujeitas têm como referência o livro: Quilombo Sambaquim: Memórias, Narrativas e Identidade Negra na Contemporaneidade e a história oral contada pelos próprios quilombolas, dessa maneira, evidenciamos que essa ação docente se baseia nos pressupostos de uma Educação Escolar Quilombola.

A educação escolar Quilombola dialogando com os pressupostos do projeto decolonial, nos possibilitou identificar no movimento quilombola práticas e epistemologias decoloniais que buscam (des)construir e (de) colonizar os seus saberes, sua história e suas práticas ao longo da

constituição do Brasil. Dessa forma, muitas educadoras e educadores têm gestado, junto às suas comunidades, vivências em educação quilombola inovadoras e verdadeiramente emancipatórias.

O movimento quilombola luta contra uma classificação como sujeitos inexistentes, desde luta pelo reconhecimento de seus territórios, por políticas públicas e garantia de direitos, combate ao racismo e luta pelo respeito à diversidade cultural. No campo da educação escolar e não-escolar as Comunidades Quilombolas desenvolvem as suas pedagogias decoloniais/interculturais, a Interculturalidade é uma ferramenta Pedagógica Decolonial, "é uma construção de e a partir das pessoas que sofrem uma histórica submissão e subalternização" (WALSH, 2009, p.22).

Nessa perspectiva, como forma de organização no quadro 22 abaixo, temos a estrutura da maneira de como os diálogos foram estabelecidos nas falas das sujeitas.

Quadro 22- Diálogos sobre a História da Comunidade

Diálogo sobre a História da comunidade				
Temas abordados	**Disciplinas**	**Atividade realizada**	**Tempo**	**Fontes/Materiais Utilizados**
Capoeira	Artes	- Dança e músicas sobre a história de resistências (contra o racismo, violência, cultura e identidade quilombola	Aulas 2 vezes ao mês, nas sextas-feiras	-Aula de dança com o professor da associação Discussões sobre o tema no **4º capítulo do livro**[39]: Quilombo Sambaquim: Memórias, Narrativas e Identidade Negra na Contemporaneidade
Identidade Quilombola	História e Artes	Resgate histórico sobre a cultura e identidade quilombola com os relatos dos mais velhos. Entrevista com os mais velhos, roda de diálogo, piquenique e aula	Não previsto, sempre que tem a disponibilidade dos mais velhos	**-** Entrevistas com os mais velhos - Relatos pessoais (oralidade) **Livro 1ºCapítulo**[40]: Quilombo Sambaquim: Memórias, Narrativas e

[39] - Analisa o Festival de Cultura Negra do Quilombo Sambaquim, que é o principal evento cultural realizado anualmente na comunidade. É nessa festa que são apresentadas as manifestações culturais, como, as religiosas, as músicas, e, em especial, a principal: a dança da Mazurca, a capoeira. Além de reforçar os laços sociais entre os quilombolas, acreditamos que as festas são uma poderosa arma que representam um espaço de emancipação social e uma resistência quilombola em torno de suas tradições e construções identitárias.

[40] - Apresenta aspectos gerais do Quilombo Sambaquim e sua história, sob uma ótica quilombola, através das entrevistas realizadas com os membros da comunidade. Essas, embasadas sobre à memória, tradição oral e história oral. Também é discutido, a construção da identidade negra dentro do quilombo.

		passeio pela comunidade		Identidade Negra na Contemporaneidade
Palavras de origem Africana: por exemplo. Acarajé Batuque Berimbau: Canjica Dendê Samba:	Português, história	Pesquisa sobre as palavras africanas no livro e no dicionário Debate sobre a importância dos povos africanos na formação do país.	Não previsto, sempre realizadas a partir do segundo semestre do ano	**Livro 1º Capítulo:** Quilombo Sambaquim: Memórias, Narrativas e Identidade Negra na Contemporaneidade
Festival de Cultura Negra no quilombo Sambaquim (Comemoração da Consciência Negra)	História e Artes	Trabalhado a partir da disciplina de história, e também de forma dialogada, e o dia mesmo da consciência negra com o projeto final na associação.	Os planejamentos das atividades são sempre iniciados no segundo semestre do ano Dia da Consciência negra é o encerramento	Diálogos e participação dos moradores da comunidade Livro: Quilombo Sambaquim: memórias, Narrativas e Identidade Negra na Contemporaneidade

Fonte: A Autora (2022)

A prática docente diálogo efetivada por meio da capoeira é apresentado a partir das discussões sobre a luta e resistência dos povos negros em prol de sua liberdade, tendo como menção ao racismo e violências sofridas por esses/as sujeitos/as. Dessa maneira, a professora ressalta a necessidade de utilizar essa dança cultural para enfrentar e combater o racismo e contribuir para o empoderamento dos/as aluno/as. Como podemos analisar em sua fala: "a capoeira é uma dança nossa, por isso ela precisa ser usada para discutimos sua importância na luta contra a violência, preconceito e o racismo, pois tem que resistir a essa discriminação" (Íris).

Nesse diálogo, a professora Íris considera importante as exposições e conhecimentos teóricos sobre a capoeira, abordados na sala de aula, que possam contribuir para o enfretamento do racismo, por ter sido uma luta contra a violência do regime escravocrata e o racismo. Entendemos que a professora Íris ao explanar o conteúdo e prática referente à capoeira contribui por aprendizagens que faz parte da cultura, memória e ancestralidade das pessoas negras, pois falar desse tema nos remete a explicar suas origens, uma identidade marcada também de uma luta de resistência à escravidão (PELEGRINI, 2008).

O ensino da capoeira, na escola, possibilita a materialização de pressupostos trazidos na Lei 10.639/03, que institui o ensino de assuntos e história da África nos currículos escolares. A capoeira pode ganhar maior força para ser reconhecida como conteúdo riquíssimo para o acervo

cultural do aluno, desenvolvendo não somente o aspecto motor, mas também o cognitivo e afetivo-social, e também reflexão sobre resultados de suas ações, para assim, poder modificá-las defronte a algumas dificuldades que possam aparecer e através dessas mesmas atividades, reforçar a autoestima, a autoimagem, a autoconfiança e o autoconceito. (FERREIRA; BONINI, 2010).

Segundo Silva (2017), a capoeira é uma ferramenta capaz de fazer com que os/as estudantes compreendam que nas interações com o outro é que eles/as se formam, bem como são também colaboradores para com a formação dos demais sujeitos. Então, a essa dança seria conteúdo chave capaz de promover uma interação entre as discussões relacionadas ao processo de fortalecimento da identidade dos estudantes das escolas quilombolas, que é de fato o que consta na Lei de nº 10.639/03 e ratificada em 2008, através da Lei 11.645/08. Com essa inserção, temos a possibilidade de contribuir com a identidade de um grupo que teve historicamente a prática da capoeira como negada, perseguida e criminalizada (ROQUE; SAMIAS, 2016).

O fortalecimento da identidade quilombola é trabalhado na prática docente dialógica da professora Violeta a partir da disciplina de Português e Artes, com as ferramentas de leitura, interpretação de textos e na exploração de imagens. Como podemos observar a professora sai do convencional, de apenas trabalhar conhecimentos sobre os povos negros no conteúdo da disciplina de História, para abordá-los em outras disciplinas, utilizando o diálogo em outras possibilidades do ensino.

Entendemos que um trabalho docente comprometido em abordar elementos para o fortalecimento da identidade dos sujeitos, contribui na resistência e no enfrentamento do racismo e aos modos excludentes que está impregnado no projeto de sociedade em que vivemos (SANTANA, 2005). Nesse sentido, a prática docente exercida pela professora Violeta apresenta reflexões que possibilita fortalecer o diálogo sobre a identidade dos educandos, pois ao abordar elementos que contribua no fortalecimento da identidade negra e quilombola dos/as seus/as educandos/as a professora também contribui para continuidade da resistência quilombola.

Assim, quando a escola passa a contribuir na manutenção das formas de cultura dos povos tradicionais, trabalhando as diferenças culturais que estão presentes nesses espaços, ela também passa a enfrentar a discriminação racial e os silenciamentos da história e tradições desses grupos tradicionais (SOUZA, 2006).

A concepção de identidade tomada como referência para a realização desse trabalho dialoga com a perspectiva de Hall (2005), segundo o qual, a construção da identidade é um

processo dialético cultural. Com base nessa concepção, quando falamos em identidade afro-brasileira, estamos nos referindo a uma construção que ocorre no processo de vivências e construções coletivas, integradas às lutas cotidianas dessa população contra o racismo e desigualdades sociais.

O fortalecimento dessa identidade é, a nosso ver, uma construção sociopolítica e o caminho para o fortalecimento da luta coletiva contra as desigualdades socioeconômicas que caracterizam a situação da população afro-brasileira. Portanto, trabalhar o fortalecimento da identidade, é, na nossa concepção, uma alternativa de empoderamento contra "o mito da democracia racial" e as diversas manifestações de racismo ainda presentes na sociedade brasileira. Essa construção, por sua vez, só ocorre por meio da socialização.

A prática docente dialógica referente as palavras de origem africana e afro-brasileira nos revela uma possibilidade de uma prática que aborda outros conhecimentos sobre os povos negros, que não sejam apenas sobre o período da escravidão. Assim, como forma metodológica Íris se utiliza de pesquisas no livro e no dicionário, o que nos indica mais uma vez uma pratica associada a Interculturalidade Crítica, pois há uma reflexão importante sobre a importância dos povos africanos na formação do nosso país. Como é dito pela professora Iris: " O livro que tem relatos sobre nossa história, nos auxilia muito, porque como nós somos uma comunidade quilombola, nós temos que conhecer as coisas que os povos africanos trouxeram, nós temos que refletir sobre essas questões, pois ajuda também no combate ao racismo". (Íris)

Nesse contexto, a fala da professora Íris evidencia como poderia ocorrer reflexões sobre esse conhecimento é a associação com os povos de culturas negras, o que conduz as possibilidades do diálogo crítico e Intercultural e não apenas funcional, de mera oficialização da diferença (WALSH, 2008). Com isso, entendemos que a abordar esse conhecimento em sala de aula abre espaço para rupturas com o currículo hegemônico. Dessa forma, na fala da professora, fica exposto a tentativa de efetivar práticas de enfretamento do racismo que podem ajudar no reconhecimento das riquezas culturais trazidas pelos povos negros, para que esses/as alunos/as possam sentissem orgulhosos de suas origens.

Nesse sentido, sabemos que existe uma variedade de palavras de origem africana no cotidiano, sem que as pessoas saibam que fazem parte de um contexto linguístico da cultura africana. Entre os exemplos podemos citar os termos: abadá, caçamba, cachaça, cachimbo, caçula, carimbo, cochilar, fubá, macaco, macumba, marimbondo, moleque, quitanda, xingar, banguela, babaca, cafundó, muquirana, dentre outras (LOPES, 2003). É importante termos a consciência de que muitas das nossas referências linguísticas é resultado do rico idioma

africano, originado de vários povos e expressões culturais, e estas precisam ser contextualizadas, podendo está presente na pauta dos conhecimentos referentes a cultura africana e afro-brasileira.

Não dar visibilidade a esses conhecimentos possibilita uma construção equivocada sobre os africanos e sua vivência. Conhecer e valorizar os aspectos na nossa cultura que foramlegados dos povos negros na construção de nossa nação é de suma importância para que as desigualdades e o racismo sejam excluídos da sociedade brasileira. Dar os créditos a quem tem direito, é uma obrigação, principalmente aquele que fez, porém por séculos ficou na condição de inferior. Conforme Santos (2016) mesmo na condição de escravizado os africanos no Brasil não abandonaram seus costumes e religiões, apesar do trabalho cruel e do pequeno ciclo de vida.

O Festival de Cultura Negra no quilombo Sambaquim, configura em práticas de enfretamento do racismo em diálogo com a escola e comunidade, abordada nas ações docentes das professoras Iris e Violeta. O referente festival como já foi mencionado acima, é um evento da comunidade que tem por objetivo contribuir para a construção de identidade, identificação com a história e a cultura do quilombo e a valorização de suas relações com a cultura africana. A relação entre escola e comunidade para a organização desse festival é um elemento importante quando nos referimos a uma escola que está localizada em comunidades tradicionais. Esta interação proporciona entender que a escola é uma extensão da comunidade e como tal estão intimamente interligados (PEREZ, 2011). Por isso, essa relação contribui para a realização de práticas de enfretamento do racismo, pois a comunidade onde a escola está inserida é um compromisso ao respeito às formas culturais que fazem parte desses sujeitos.

No referente festival as professoras abordam suas práticas docentes diversas atividades que são planejadas e concluídas no dia da culminância desse festival, a partir do instrumento do livro[41] e dos diálogos tecidos entre os mais velhos. “Para esse festival acontecer a participação da escola é de suma importância, porque a escola é da comunidade, nesse festivaltem espaço para tudo, danças, músicas e debates sobre tudo que faz parte do quilombo como cultura, nossa identidade, preconceito, racismo, discriminação tec. (Íris)

Nesse sentido, a professora Íris reconhece a importância da escola está em um território quilombola, esse passo nos conduz a entendermos as possibilidades de em sua prática docente de reconhecimento da escola enquanto pertencente a uma causa, uma luta desses grupos. Pensar

[41] - Quilombo Sambaquim: Memórias, Narrativas e Identidade Negra na Contemporaneidade

nesse diálogo, é inserir a escola não apenas enquanto instituição localizada em um território, mas como extensão da comunidade, e que está presente e contribui para efetivação de práticas de enfretamento do racismo.

Vale ressaltar diante dos relatos das professoras que durante o Festival, os/as alunos/as e os moradores mais velhos palestram sobre questões a respeito do racismo, preconceito, discriminação e direitos dos quilombolas, as capoeiras e os estudos da origem africana que foram debatidos em sala de aula são apresentados; poesias com a temática são declamadas; as danças, principalmente a mazurca, uma dança típica da comunidade também é apresentada. Além disso, há apresentações de grupos folclóricos de outras regiões, tais práticas possibilitam rupturas com os modelos eurocêntricos de educação, contribuindo para pedagogias outras e uma Interculturalidade Crítica.

Com base nas análises, é importante que a escola promova uma Educação Antirracista em vários aspectos: organizando ambientes pedagógicos inclusivos no que se refere à estética da sala de aula, à organização do tempo e do espaço pedagógico para o aprendizado do reconhecimento e à valorização das diferenças. Também é considerável que a temática racial seja abordada a partir dos conteúdos pedagógicos, de projetos didáticos, das atividades realizadas em sala, na escolha de materiais (livros, revistas, DVDs, brinquedos) que apresentem o negro, sua história e cultura de forma positiva.

Dessa forma, estará possibilitando o processo de construção de significados que apresentam como princípio o respeito, a ética, a amorosidade, a igualdade de oportunidades e direitos, desvelando comportamentos, gestos e falas racistas e preconceituosas. De acordo com Pereira (2010, p. 45), outro elemento importante para promoção da igualdade racial é “usarmos as palavras certas para dizer as coisas certas”, ou seja, evidenciar que o racismo existe, conceituando e problematizando a temática na sala de aula, mostrando como a pessoa que é discriminada se sente e como deve agir em casos como esse.

Por fim, ressaltamos a importância das práticas docentes das professoras quilombolas como um trabalho reflexivo caracterizado em um caminho por uma Educação Intercultural, um fio condutor no rompimento com as Heranças Coloniais e as formas de preconceitos e inferiorizações do sistema eurocêntrico com os povos negros (WALSH, 2010).

7.3 Educação Escolar Quilombola: os desafios didáticos-pedagógicos nas práticas docentes dos/as professores/as quilombolas para o enfrentamento do racismo

Nessa subseção, dialogamos objetivando elencar os desafios didático-pedagógicos nas práticas docentes das professoras quilombolas para o enfretamento do racismo em sala de aula. Desse modo, apresentamos conforme as falas das professoras colaboradores que o currículo e a formação, são para elas um desafio diante do trabalho com a Educação Escolar quilombola com ênfase no enfretamento do racismo.

Nesse diálogo, as escolas situadas em territórios quilombolas o processo de ensino e aprendizagens perpassa por vários elementos, como por exemplo, o currículo. Nesta direção, salientamos "a compreensão de currículo como materialização de um projeto que traça um tipo de educação e uma concepção de sujeito, que ganha significado e traça identidades através do processo de ensino e de aprendizagem" (SANTIAGO, 2006, p.78).

Nesse viés, percebemos que a Educação Escolar quilombola com o olhar para o Enfrentamento do Racismo na prática docente se traduz sobre as relações de poder que imbricam o currículo.

> Para ser sincera apenas o livro didático, como todos os problemas, ele é muito superficial, homogêneo, não contemplam toda diversidade de povos que temos, mas mesmo com todos esses problemas. Olha se a gente for usar o livro didático para trabalhar o racismo em sala de aula, vamos acabar contribuindo para o racismo, ou para fazer aquele aluno negro, quilombola acreditar que é inferior, porque como já falei o livro didático deixa muito a desejar (ÍRIS, 2022).

Defender um livro didático específico para a educação do campo, quilombola e indígenas, não quer dizer proteger materiais que não tragam nenhuma referência urbana e que tragam exclusivamente temáticas do campo, o que, além de impossível, dado o *continuum* entre esses dois territórios, seria reducionista. Entretanto, pensar em um material didático específico para esses contextos que historicamente foram silenciados pela lógica colonial, quer dizer defender materiais sem estereótipos que o inferiorizem, materiais que problematizem as relações entre campo e cidade e que façam os alunos se reconhecerem em atividades e imagens (SILVA, 2015, p.291).

Compreendemos que historicamente, o modelo hegemônico de escola, em consonância com o modelo de sociedade dominante, tem se pautado por preceitos urbanos. O PNLD Campo foi uma tentativa de se evitar que essa lógica prevalecesse, também, nos livros didáticos utilizados em escolas do campo. Porém, muitas denúncias realizadas pelos Movimentos Sociais

Negros apontaram que os LD disponibilizados pelo programa ainda tomam o urbano como referência epistêmica, trazendo marcas da Colonialidade do Poder, ser e Saber em suas ilustrações e textos.

Dessa forma, todo o conhecimento organizado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Quando se questiona, por exemplo, indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis (BRASIL, 2012, p 41). Percebemos, que há uma lógica racista e discriminadora, permeado pelo etnocentrismo europeu dentro desses materiais didáticos, com conteúdo que inferioriza as lutas, histórias, cultura e identidades das populações negras. Notamos, que no processo de ensino e aprendizagem os conteúdos que compões o planejamento são de grande relevância para uma sociedade contra hegemônica. Assim, frisamos que:

> As marcas da presença da herança colonial que perpassa a nossa sociedade e, consequentemente, os currículos escolares representam, de um lado o que foi ensinado e, consequentemente, o que não sabemos sobre História e as culturas da África, dos afro-brasileiros Povos Indígenas (FERREIRA; SILVA, 2013, p 27).

A herança colonial se perpetua nos espaços sociais instituídos por meio da Colonialidade a ideia de sujeitos, culturas e conhecimentos superiores/inferiores. Desse modo, o currículo eurocêntrico também hierarquiza os sujeitos visto que estabelece um lugar a marguem inferior atrelado à ideia de raça. Assim, os preconceitos e discriminações raciais revelam a existência de um sistema social e educacional que imbrica relações pautadas em mecanismos que operam as desigualdades raciais. Por isso, a partir da Opção Decolonial (MIGNOLO, 2008), compreendermos que temo a possibilidade de ações pautadas através reivindicações dos sujeitos inferiorizados.

Então, os conhecimentos que compõem o currículo e os livros didático de modo eurocêntrico passam a ser reavaliados a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e posteriormente a Lei 11.645/2008 que acrescenta o Ensino de História e Cultura Indígena. Sobre essa questão a professora Violeta nos traz um importante relato ao dizer que:

> Se fossem livros mais adequados para a nossa realidade seria ótimo, eu acho que ajudaria muito, pois nos dava mais opções de atividades e mais maneiras para combater o racismo, para que a gente construa mais conhecimentos, porque só através do conhecimento podemos contribuir para acabar com racismo, nossos alunos precisam conhecer o racismo para poder combater né (VIOLETA, 2022).

Para tanto, o livro didático como uma ferramenta curricular se traduz numa construção/reconstrução de conhecimento que são vivenciados nas instituições de ensino. Nesse viés, objetivamos uma proposta curricular que corrobore com o enfretamento do racismo, visto que o contexto social, racial, cultural, territorial, econômico e etc, representa uma relação de poder diante do que vai ou não ser representado no currículo escolar. Conforme é esclarecido por Cavalheiro:

> O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Como aos negros estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagemo condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações (CAVALLEIRO, 2000, p.98 e 99).

Os livros didáticos são uma importante ferramenta de trabalho no papel do ensino-aprendizagem de história, colaborando para que os alunos possam melhor compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse contexto, é imprescindível que temas abordados por eles contemplem na sua amplitude não só o contexto histórico, mas também deem ênfase à abordagem da diversidade cultural na transmissão do conhecimento e na formação dos alunos perante a diversidade étnico-racial. Isto porque os livros didáticos não são unicamente instrumentos de aprendizagem, mas também de reflexão, atuando como mediadores e formadores de opiniões dos educandos.

Nesse sentido, temos a um relato importante da professora Lírio, ao nos dizer que os livros didáticos não contribuem para o combater ao racismo ao dizer que:

> Não dar para usar o livro didático para trabalhar o racismo, eu acredito que atrapalha nossa prática, pois, o aluno negro ver aquele livro e não se sente representado. É como te falei a gente tem que analisar e questionamento sobre o que tem nele, para que possamos usá-lo, mas se a gente não conseguir nem fazer isso, vamos contribuir para o racismo (LÍRIO, 2022).

Compreendemos através desse relato que esses textos curriculares na maioria das vezes argumentam que socialmente as pessoas negras estão em uma condição de subordinados e menosprezados racialmente. Percebemos que os grupos étnico-raciais que aparecem nos livros didáticos têm suas imagens carregadas de estereótipos negativos e não afirmativos sempre associados à pobreza, violência, fome e desempregados.

Nessa lógica, identifica-se que tais documentos curriculares trazem uma produção de saber pautada no eurocentrismo e enraizada por meio da Colonialidade do Poder, Saber e Ser (QUIJANO, 2005), e tenta inferiorizar os sujeitos negros, indígenas e pessoas do campo. Nesse diálogo a professora Açucena ratificar como conteúdos exposto nos livros didáticos

inferiorizam esses grupos minoritários, e enfatiza como um desafio para o/a professor em sala de aula:

> Eu acredito que seja um desafio o livro didático, porque ele não traz coisas positivas relacionadas ao negro, o quilombola e as pessoas que moram no campo de uma maneira geral. Assim, são conteúdos que não são atrativos que trazem essa realidade, por exemplo não traz nada sobre o quilombo, sobre a África apensas traz a pobreza. Em resumo, acredito que nós não temos bons livros didáticos para trabalhar o racismo (AÇUCENA, 2022).

Notamos, através desse relato que majoritariamente quando os livros trazem conteúdos acerca do continente africano, na maior parte das vezes, as pessoas que são retratadas aparecem em situações deploráveis de escassez, cujas feições maltratadas e magras, faz o senso comum acreditar que todo o continente é assim. Ampliando mais esta questão, Carvalho aponta que:

> o livro didático pode também se constituir num instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora de forma explícita; isto é, ao "invisibilizar" o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles os negros, os índios, as mulheres, os ciganos, os homossexuais, cala-se sobre a existência dos diferentes, e isso significa excluí-los não só da história, mas, também da sociedade (2006, p.11).

Pensar formas de superação da ideologia do branqueamento e dos estereótipos racistas, passa necessariamente pela reformulação dos currículos e materiais didático-pedagógicos, em especial dos livros didáticos, que devem estar, nesse caso, sintonizados com as questões étnico-raciais. Pensar estas formas de combate ao racismo contribui para incentivar as discussões acerca da problemática racial, tendo como repercussão o fomento à tolerância e o respeito à diversidade.

Nessa perspectiva, romper com os moldes hegemônicos e eurocêntricos diante das relações de poder no currículo é um desafio epistemológico. E isto implica ruptura com os conteúdos estabelecidos sobre um sistema colonizador e adentra na estrutura da descolonização promovendo uma educação antirracista.

Nesse diálogo, a formação referente à Educação Escolar Quilombola é inserida pelas professoras colaboradoras da pesquisa como um desafio necessário para o trato com esta temática em suas práticas. Ressaltamos que dentre as quatros professoras das pesquisas duas participaram de formações referente às discussões étnico-raciais, que foram Lírio e Açucena. No que se refere a formação de Iris e Violeta ambas nunca tiveram uma formação especifica sobre o racismo, mas que adquiram certos conhecimentos sobre o tema através de pesquisas e a atuação política na militância quilombola.

De acordo com os dados da pesquisa a formação vivenciada pelas professoras no âmbito sobre o enfretamento do racismo se constitui na perspectiva de formação continuada que segundo Pimenta (2006), contempla às demandas da prática cotidiana que perpassa o ambiente escolar. Desse modo, visa atender "[...] as demandas da prática, as necessidades dos/as professores/as para fazerem frente aos conflitos e dilemas da atividade de ensinar (PIMENTA, 2006, p. 21).

Frisamos que na formação inicial e continuada dos/as professores/as para o enfretamento do racismo poderá ser discutido conforme o aporte dos documentos de bases legais vigentes como por exemplo a Lei 10.639/2003 e posteriormente a Lei 11.645/2008 que acrescenta o Ensino de História e Cultura Indígena. Assim, a formação se constitui enquanto uma possibilidade de novos encaminhamentos nas práticas docentes visando combater e enfrentar o racismo por esses/as sujeitos/as quilombolas.

Nesse diálogo, salientamos que a professora Lírio participou de uma formação inicial sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, ela relata o acesso a essa discussão contribui para o conhecimento sobre o racismo e consequentemente para repensar a sua prática docente, conforme é dito:

> Na graduação no curso de Pedagogia da qual estou fazendo, já tive muitas discussões e formação sobre o racismo, e esse conhecimento sobre o tema me ajudou muito, pois eu não tinha dimensão das formas como o racismo pode se manifestar, e como podemos pensar em formas de combater né (LÍRIO, 2022).

Desse modo, a formação inicial dos/as professores/as é evidenciada enquanto ações que contribuem para a superação dos silêncios em torno das questões que perpassam o racismo, ou seja, suas concepções e maneiras de se manifestar. Assim, a formação apresenta-se numa perspectiva que possa promover discursões acerca de práticas eficaz para o combater do racismo, e empoderamento dos/as estudantes quilombolas.

Salientamos que os/as professores/as têm direito a uma formação adequada para tratar das questões raciais, adquirindo conhecimentos, como uma forma de combater o racismo. Isso se verifica no Parecer nº 234/2006-CEE/MT, que vem garantir "[...] Programa de qualificação e formação continuada para todos os professores, independentemente do nível de ensino em que atuam e das disciplinas com as quais trabalham, [...] para que detenham o domínio dos conteúdos de ensino sobre as questões étnico-raciais".

Sobre essa questão a professora Iris nos traz um importante relato sobre a formação que:

> A formação é uma das nossas dificuldades e eu acredito que a principal, o nosso entendimento sobre o racismo, e como podemos combatê-lo, mas assim, nós professores temos que ter interesse de pesquisar e não ficar esperando as coisas caírem

> do céu. **Por isso, que comecei a pesquisar sobre o assunto, me interessa conhecer mais sobre o racismo, porque eu comecei a perceber certas situações de racismo que o povo da nossa comunidade sofre lá fora**, então temos que conhecer e discutir o racismo, e foi por esse motivo que eu e a professora Violeta começamos a criar aqueles projetos que já te falei (grifo nosso).

Notamos que a professora Iris demonstra interesse com a temática e enfatiza a importância do conhecimento, visando à desconstrução do preconceito e assim, das práticas racistas que se entrelaçam nas relações raciais. Nessa dimensão enfatizamos a relevância de buscamos romper com a lógica dos currículos e das práticas que são moldadas nas estruturas de poder enraizadas pela Colonialidade (QUIJANO, 2005). Objetivando-se o comprometimento com a luta em prol do respeito, reconhecimento e valorização das diferenças.

Nessa direção, a formação poderá avançar mediante o reconhecimento com o trato das questões que envolvem as diferenças que fazem parte da sociedade e por este meio podemos lutar contra o racimo através de práticas docentes. Por meio do enfretamento do racismo em escolas quilombolas os/as estudantes quilombolas poderemos combater as formas de opressões vivenciando uma Pedagogia Decolonial (WALSH, 2008), valorizando-se ações em prol do respeito, reconhecimento e valorização dos sujeitos que foram inferiorizados.

Nessa perspectiva da importância da formação inicial e continuada para professores/as que tratem sobre questões relacionadas ao racismo, temos o relato da professora quilombola Açucena que participou de um curso[42] de aperfeiçoamento para professores/as do campo e quilombolas promovidos pela UFPE em 2017. Vejamos seu relato:

> Olha apenas tive uma formação em 2015 participei de um curso ministrado pela UFPE-CAA, um curso de aperfeiçoamento em educação do campo para professores de escolas multisseriadas e quilombola. Porém o curso não trazer a temática do racismo, mas como professora de uma escola quilombola era algo que era trazido nas aulas, porque o racismo está presente nessas comunidades. Assim, esse curso foi importantíssimo na minha formação, o quanto eu aprendi naquele lugar, com aqueles professores maravilhosos, nos aprendíamos no coletivo (AÇUCENA, 2022).

Percebemos que a professora Açucena traz pontos positivos em relação ao curso que participou na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste, apontando que mesmo que o referente curso não contextualizou com profundidades questões do racismo, este trazia em alguns momentos discussões sobre o tema. Neste viés, notamos que

[42] - A formação a que a professora se refere diz respeito ao Programa de Extensão- Programa Escola da Terra – Aperfeiçoamento 180 H– Presencial–2017, para formação de professores do campo e quilombola, no qual o município de Panelas foi um dos participantes. Este foi promovido pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC/UFPE, no convênio com o Ministério da Educação.

uma prática que se traduz na via da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008), de modo que visa um comprometimento com as transformações nas esferas sociais.

Outro fator importante trazido por Açucena centra-se na importância de apender na coletividade, com as experiências dos/as outros/as professores/as nos diversos contextos escolares, campo, quilombola e indígenas. Nessa perspectiva formativa em torno da coletividade dos sujeitos fazem parte de determinado território, notamos uma prática que visa o reconhecimento e valorização como uma Opção Decolonial (MIGNOLO,2008), uma vez que reconhece os sujeitos e suas especificidades.

A professora Violeta não participou de nenhuma formação especifica referente ao enfrentamento do racismo. Para tanto, ela fala: “nunca participei de formação sobre o racismo, mas acho que é importante conhecer mais sobre esse tema”. Em sua fala, Violeta demonstra interesse na temática, e salienta sua importância, o que podemos perceber que seu conhecimento sobre o tema, poderá contribuir para combater o racismo.

Assim, como a professora Violeta, a docente Iris relata que também nunca participou de nenhuma formação sobre práticas de enfretamento do racismo, mas ela enfatiza que sente falta dessa formação para os/as professores/as principalmente para os que atuam em escolas quilombolas. Assim, ela nos fala que:

> Nunca tive formação sobre essa temática, o que eu sei sobre o racismo aprendi na vivência aqui na comunidade, nas reuniões da associação, na nossa luta. Acredito que uma formação adequada sobre o tema é muito importante, porque nos professores sentimos falta de conhecer melhor o assunto para podemos criar atividades e projetos para nossos alunos, seria importante conhecer sobre as leis, sobre a questão da nossa educação nos quilombos (ÍRIS, 2022).

Na fala da professora Íris, ela destaca a importância de uma formação referente ao racismo que poderá proporcionar conhecimentos que permitam realizar prática mais eficazes para o enfretamento do racismo. Íris, ainda enfatiza necessidade dos/as professores/as conhecem as legislações que obriga as inserções dessa temática nas escolas, e traz como referência a Educação Escolar quilombola.

A escola quilombola, embora faça parte de uma rede, requer certa flexibilidade da matriz curricular para atender aos princípios da Educação Escolar Quilombola e essa flexibilidade tem a ver menos com os conteúdos em si do que com a sua abordagem. E quando dizemos que a questão não são os conteúdos, mas a sua abordagem, nos referimos a uma formação específica para o/a professor/a quilombola, tomado sob uma perspectiva de Educação intercultural, que aborde os temas como cultura, identidade, ancestralidade e o racismo.

De acordo com Cavalleiro (2001, p.155), “realizar uma educação antirracista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade”. Assim, a formação vai de encontro com a construção de conhecimentos que se comprometem com um projeto de escola e sociedade que caminhem na direção do respeito às diferenças.

Conforme esclarecido as professoras quilombolas colaboradoras da pesquisa, afirmam a importância de ser ter uma formação inicial e continuada que auxilie para que elas possam trabalhar com os alunos práticas mais eficazes para o enfretamento do racismo, bem como também a importância de materiais didáticos específicos, sobre o racismo, e para a Educação Escolar Quilombola. Desse modo, a formação voltada para o enfretamento do racismo contribuir em torno do aprimoramento com essa temática e isso poderá proporcionar o desenvolvimento de um trabalho objetivando a colaborar na promoção de práticas docentes antirracistas.

Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Assim, a formação adequada para o/a professor/a é indispensável para que ele/a saiba corretamente a maneira como deve agir para que, os/as alunos/as de escolas situados em territórios quilombolas possam ter um entendimento sobre o racismo, para que possa combatê-los em outros ambientes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final da escrita dessa pesquisa, não poderia deixar de mencionar o quanto esta impactou minha experiência junto às Comunidades Quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do Riachão. Conhecer estas comunidades tradicionais, o território de vivência desses/as sujeitos/as, conhecer os/as educandos/as, educadoras, lideranças e moradores/as, nos possibilitou um olhar para além a pesquisa acadêmica, mas uma experiência de vida, me transformou enquanto pessoa e pesquisadora.

A acolhida, o carinho, afeto e a disponibilidade de diálogos dos/as sujeitos/as colaboradores/as para com esta pesquisa foram suma importância para realização desse estudo, pois sem essa troca nada seria possível. Compartilhando suas práticas docentes, memórias, histórias e dores de vida, contribuíram por deixar mais político este trabalho de pesquisa e acreditar que é possível a realização de práticas afetuosas e comprometedoras com o enfretamento do racismo, discriminação essa tão presentes na vida desses sujeitos quilombolas.

Assim, a Educação Escolar Quilombola é garantida por leis específicas que determinam que suas práticas educacionais precisam atender a realidade dos/as sujeitos/as e de seus territórios, visando uma educação adequada e especificas para aquelas pessoas. Desse modo, faz-se necessário uma educação que atenda as demandas desses territórios epistêmicos, que respeite e valorize a cultura, identidade e ancestralidades desses povos, de modo que os/as alunos/as construam suas identidades de forma positiva.

Nessa lógica, a abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais nos possibilita a construção de práticas comprometidas com o ser/pensar/viver pautadas no viés contra hegemônico. Para tanto, os/as sujeitos/as, os territórios, saberes, culturas, religiões, gênero e demais aspectos não são se enquadram no modelo/padrão instituído a partir das marcas da herança colonial foram/são subalternizados e inferiorizado.

O fazer desta pesquisa caracteriza-se também em contribuir na necessidade, principalmente, no campo educacional, em refletir e repensar sobre o racismo e suas diversas maneiras de existir na sociedade, como também pensar em práticas docentes que passam combatê-lo, inclusive em Comunidade Quilombolas. No comprometimento de não apenas reconhecer e identificar o racismo, mas contribuir para a construção de um olhar reflexivo, onde educadores/as possam entender a escola quilombola não apenas como o espaço comum, mas como realidades, especificidades, bem como as necessidades de falar sobre o racismo, a partir de uma Educação Intercultural, proporcionando a desconstrução preconceitos e discriminações.

Desse modo, buscamos identificar as concepções de racismo das professoras/as que atuam nos Quilombos de Sambaquim e Sambaquim do Riachão. Em resposta a esse objetivo iniciamos a identificação e contextualização dessas concepções de racismo das quatros sujeitas colaboradoras da pesquisa.

Em diálogo com as sujeitas colaboradores, identificamos oito concepções de racismo estas são: Racismo, Estrutural, Institucional, Individual, Recreativo, Territorial, Ambiental, Epistêmico e Cognitivo. Vale destacar que através das conversas estas sujeitas expuseram as maneiras que estas discriminações aconteciam, ou seja, seus entendimentos sobre o racismo, sem conhecer suas denominações.

Destacamos assim, o entendimento sobre os exemplos do racismo estrutural e institucional nas falas das professoras Lírio e Íris, ambas expuseram em seus relatos exemplos de racismo que vão além de sua maneira individual, ou seja mais esclarecedora devido suas formações iniciais e continuadas, onde estas tiveram acesso a discussões importantes sobre as manifestações do racismo em sua forma estrutural. Nessa relação, refletimos o quanto a formação é importante para o/a professor/a, pois pode proporcionar a efetivação de práticas docentes mais eficazes sobre diversos assuntos pertinentes para educação.

Em contrapartida, identificamos que a Concepção de Racismo Individual foi exemplificada pelas quatros professoras, o que ratifica que esta discriminação racial é mais fácil de ser identificada pela sociedade, pois as pessoas se comovem e recriminam tais situações, por representarem interesses e pensamentos pessoais, inclusive de estereótipos. Dessa maneira tal prática racista surgiu nos diálogos estabelecidos por essas sujeitas relacionados aos discursos de ódio e negativos dirigidos as mulheres negras, em que reforçamos a Colonialidade do Ser.

Ainda, sobre as Concepções de Racismo ditas pelas professoras, visualizamos diversas discriminações raciais que o território quilombola sofre diariamente, na sua maneira de viver, pensar, agir, saber que são considerados pela lógica da Colonialidade do Poder, Ser e saber como inferiores (QUIJANO, 2005). Dessa maneira, esses relatos nos mostram o quanto o racismo direcionado a essas comunidades é perverso, cruel e maldoso, e pode ocasionar danos irreparáveis para esses/as sujeitos/as quilombolas, mostrando assim a existência de uma Ferida Colonial.

Em resposta ao segundo objetivo, identificamos as expressões de racismo que podem se fazer presentes em sala de aula, pontuamos novamente que mesmo estas instituições estejam localizadas em territórios epistêmicos, no caso dos Quilombos: Sambaquim e Sambaquim do Riachão, estas são administradas pelos sistemas municipais de ensino, que materializam o

racismo em sua maneira estrutural. Assim, através das conversas estabelecidas com essas sujeitas, identificamos que o racismo no espaço escolar surge de diversas formas, e que é preciso identificar, caracterizar e problematizar tais expressões para que sejam combatidas.

Nesse viés, as expressões de racismo surgiram em três dimensões: sendo a primeira através da memória vivida das professoras, que refletem suas experiências com o racismo na educação enquanto memória (narrativa vivida), onde temos os relatos dessas professoras quando eram estudantes. Já a segunda, através da narrativa presente, ou seja, as experiências dessas sujeitas enquanto professoras em sala de aula, onde identificaram o racismo em escolas localizadas em territórios não quilombolas, e também na Educação Infantil na escola da Comunidade Sambaquim e, por fim, o racismo escolar enquanto estrutura escolar, no qual foram abordados os livros didáticos, que traz o Epitemicídio e Historicídio e a própria organização da sala de aula, através dos cartazes informativos, brinquedos e bonecos que são destinados para Educação Infantil.

Ao apresentarem o diálogo sobre as expressões de racismo em sala de aula identificamos que o racismo se faz presente, por diversas vezes, mascaradamente, por exemplo,ao trabalhar a história da África, afro-brasileira e questões raciais apenas na semana comemorativa do Dia da Consciência Negra; ao adotar materiais como livros didáticos que fazem uma inserção superficial dessas temáticas ou que reproduzam preconceitos e erros históricos como ilustrações de negros representados com deformações físicas; ao tratar atitudesracistas no cotidiano escolar como bullying e não racismo. Não citar negros que não sejam relacionados à escravidão, ao folclórico ou em atividades como utilizar a expressão cor da pele,utilizar a prática do *black face*.

Após o diálogo e identificação das expressões de racismo na sala de aula em escolas quilombolas, caracterizamos as práticas de enfrentamento do racismo das professoras, entendo que essas ações pedagógicas são de suma importância para combater o racismo nesses espações epistêmicos. Dessa forma, iniciamos a discussão analítica das práticas docentes efetivadas pelas professoras Lírio e Açucena, docentes que lecionam na Comunidade Quilombola Sambaquim do Riachão no munícipio de Panelas-PE.

Como pudemos compreender, nas análises Lírio e Açucena utilizam a problematização e diálogo como ferramentas essenciais para discutir o racismo em sala de aula, dialogando sobre os temas: a importância do quilombo, o respeito às diferenças e o diálogo sobre o racismo. No que se refere ao quesito problematização das docentes se utilizaram do uso da minibiblioteca

quilombola, lugar onde encontra-se um acervo de muitas obras pertencentes a literatura afro-brasileira para refletir sobre o Racismo.

Nesse diálogo, a prática docente na perspectiva dialógica, critica e problematizadora visa ações na relação professor/a, aluno/a e comunidade no processo de ensino e aprendizagem engajados na efetivação da luta contra todas as formas de opressões. Nesse viés, enfatizamos que as práticas docentes das professoras Lírio e Açucena são comprometidas com um trabalho de valorização, da cultura, identidade, tradição e ancestralidade quilombolas, utilizando como estratégias para o enfretamento do racismo. Conforme a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2008), as ações engajadas na luta contra hegemônica.

No que se refere as práticas docentes das professoras Íris e Violeta, docentes da escola localizada na Comunidade Quilombola Sambaquim, identificamos que suas ações estão relacionadas como o diálogo e a problematização sobre o Racismo. Vale destacar, a importante relação da escola com a comunidade e como essa interação é fundamental para a efetivação de práticas antirracistas.

Assim, Íris e Violeta, trazem como metodologia para discutir o Racismo em sala de aula e utilização de quatros projetos, realizados por elas no decorrer do ano estes são: discutindo sobre expressões racistas no cotidiano, meu cabelo minhas regras, história da cultura afro-brasileira e as Dandaras. Salientamos que tais projetos se engaja na luta em prol de uma educação antirracistas, objetivando o respeito, reconhecimento e valorização dos sujeitos, conhecimentos e culturas outras. Visando-se o educar/reeducar numa perspectiva do pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2008), contribuindo como a problematização de epistemologias outras e na desconstrução das epistemologias hegemônicas.

A análise nos revela práticas de uma educação antirracistas que se consolida através de uma Educação Intercultural, Interculturalidade crítica e uma Pedagogia Decolonial, o que mostra os esforços dessas professoras para contribuir no enfretamento do racismo. Vale ressaltar, que essas sujeitas entendem a importância de trabalhar o Racismo em sala de aula, pois para elas é preciso empoderar esses estudantes para que eles/as possam combater o racismo nos diversos espaços sociais que eles/as por ventura possam ocupar.

Conforme nos relatam as professoras sujeitas/as colaboradores da pesquisa, para uma prática docente antirracista faz necessário o respeito, reconhecimento e valorização das diferenças, compreender que o racismo existe e que ele precisa ser combatido. Assim, caminhamos para uma Opção Decolonial (MIGNOLO, 2008), visto que se consideram as especificidades, os conhecimentos, saberes, cultura e identidades dos/as sujeitos/as outros.

Diante dos resultados referentes aos desafios didáticos-pedagógicos para o enfretamento do racismo centram-se em duas dimensões: formação e materiais didáticos mais adequados para trabalhar o racismo. Entretanto, é notável que os conhecimentos sobre o racismo das professoras Lírio e Íris, é de suma importância para criação de práticas docentes eficazes sobre o enfretamento do racismo, pois ambas as professoras reforçam que muitas vezes, não conseguem desenvolver atividades mais elaboradas por não terem conhecimento e matérias sobre o racismo.

Ressaltamos que a Herança Colonial ainda perpassa o a estrutura escolar dessas comunidades, visto que impõem materiais que representam o padrão colonial e silenciam conteúdos sobre lutas, resistências, saberes, conhecimentos desses povos, pois o que predomina é o eurocentrismo. Assim, as professoras destacam a importâncias de formações continuadas sobre questões étnico-raciais para que possam aprimorar suas práticas e dialogar com conteúdo referentes a história e cultura dos/as sujeitos/as que foram/são subalternizados, a exemplos, dos povos quilombolas.

Não poderia deixar de ressaltar, que ambas as Comunidades que já resistem as dificuldades diárias, enfrentam também o descaso da falta de políticas públicas na área da saúde, pois apenas a Comunidade Sambaquim possui posto de saúde. Com isso, as pessoas da Comunidade Sambaquim do Riachão se deslocarem para o município no atendimento convencional, e nem espaços de lazer que poderiam contribuir na qualidade de vida desses sujeitos.

Portanto, entendemos que a realização desta pesquisa contribui por repensar não só a prática docente para o enfretamento do racismo adotada nessas comunidades, mas o entendimento de que uma Educação Escolar Quilombola não se faz apenas com a presença do espaço físico institucionalizado no lugar de vivência desses sujeitos, mas de uma educação correlacionada com os conhecimentos que fazem parte da comunidade. Sinalizamos também, a importância de a sociedade repensar o olhar para com esses sujeitos coletivos, entendendo esses campos e sujeitos como produtores de saberes de culturas, identidades, memórias que precisam ser preservadas e não marginalizadas.

Por fim, as Comunidades Quilombolas na luta pelos seus direitos à terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais vivem as mais diversas situações de racismo: no cotidiano, na relação com os grandes proprietários de terra e das grandes imobiliárias e nas escolas. É importante considerar que, além das formas mais conhecidas de expressão do racismo, há o racismo ambiental. Portanto, a discriminação e o preconceito raciais são

elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo Estrutural?** Belo Horizonte. Letramento, 2018.

ANDRADE, Manuel Correia de**. Pernambuco imortal: evolução histórica e social de Pernambuco**. Recife: CEPE, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004b, p. 54-62.

ARRUTI, José Mauricio. **A emergência dos "remanescentes": notas para diálogo entre indígenas e quilombolas.** Mana vol.3 n.2 Rio de Janeiro Oct. 1997.

ARRUTI, José Maurício Andion. Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridização, segmentação e mobilização política de índios e negros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 93-123, nov. 2000.

ARRUTI, José Maurício Andion. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo. Imperialismo, a expansão do poder**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.p. 233-313

ÁVILA, Irene Aparecida. **Questões étnico-raciais e a educação**: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social. Dissertação (mestrado em educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

AKOMO-ZOGHE, Cyriaque Simon-Pierre. Cimarronaje y temporalidad como formas de socialización de los esclavizados en los Palenques colombianos (Cartagena de Indias-siglo XVII). **Revista Justicia**, Barranquilla - Universidad Simón Bolívar - Colombia, n. 15, p. 12-31, Junio 2009. ISSN: 0124-7441.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto de France. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto de France. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2016.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 1 de 17 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, junho, 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 24/04/2022.

BRYM, R. J. **Sociologia: Sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Cengage Learring, 2006.

BOTELHO, Denise Maria; SILVA, Camila Ferreira da. As imagens da Mulher Negra no Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia. **II COPENE NORDESTE, Epistemologias Negras e Lutas Antirracistas**. João Pessoa-PB, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v. 26 | n.01, p.15-40, Belo Horizonte, abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba,** v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. Dissertação (Mestrado em Educação), Caruaru 2013.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez,1988.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
_____. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção: Questões de Nossa Época: v. 23).

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FERNANDES, F. A **Integração do Negro na Sociedade de Classes** – Vol. 2 No limiar de uma nova era. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978

FERREIRA, Cleusa Ortiz; BONINI, Altair. O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense. **A manifestação cultural da capoeira no município de São Jorge Do Patrocínio: elementos para o ensino da cultura afro-brasileira**. V-1, PARANÁ, 2010.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. Dissertação (Mestrado em Educação), Caruaru 2013.

FILHO, José Luiz Xavier. **QUILOMBO SAMBAQUIM: Memórias, Narrativas e Identidade Negra na Contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Educação), Caruaru 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Editora: Liber Livro, 2007.

GOES, Fernanda Lira; SILVA, Tatiana Dias Silva**. O regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, outubro, 2013

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetória Escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte**. 1994. Dissertação (Mestrado) - UFMG, Belo Horizonte, 1994.

_____. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. 2002**. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

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

_____. Alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: Caminhos Abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. _

_____. **Identidades e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GROSFOGUEL, Ramón. Entrevista a Ramón Grosfoguel. In: Polis, **Revista de la Universidade Bolivariana Santiago, Chi**le. (realizada por: Angélica Montes Montoya e 59 Hugo Busso). Recebido el 23.12.07/ aceito em 29.12.07: 2007. Disponível: https://polis.revues.org/4040.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, **Revista Crítica de Ciências Sociais [**Online], 80 | 2008.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado.** [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49. ISSN 0102-6992. Disponível em :< http://dx.doi.org/10. 1590/S0102 69922016000100003>. Acesso em: 02/08/2018.

GUIMARÃES, A. S. A. **Combatendo O Racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos**. Revista Brasileira de Ciências Sociais- vol. 14 no 39, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das Ações Afirmativas no Brasil. In: SILVERIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Org**.). Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban.** São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009.
GUIMARÃES, E. L. A ação educativa do Ilê Aiyê: reafirmação de compromissos, restabelecimento de princípios. **GT 03 Anped. Anais**. Caxambu, MG, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito de cor e racismo no Brasil.** São Paulo, USP. Revista de Antropologia, 2004. p. 401-411

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza; SANTIAGO. Maria Eliete. Compreensão sobre prática pedagógica nas pesquisas veiculadas nos encontros de pesquisa em educação do norte e nordeste. In: XXII EPENN: PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORTE E NORDESTE: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais. **Anais**... Natal, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade/** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo e da cidade. Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade. **EdUECE** - Livro 3, 2015.

HAMILTON, Charles V.; KWANE, Ture. **Black Power: Politics of Liberation in America**. Nova York: Random House, 1967, p.2

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Banco de dados agregados**. 2010. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 10 Set. 2022.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica - do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento Social Quilombola**: Processos Educativos. Curitiba: Appris, 2016.

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MALAQUIAS, Adriana Maria da Silva. **Paróquia do Bom Jesus dos Remédios**. Panelas: Gráfica Santos: 2017.

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

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARCONDES, Nilsen. Aparecida. Vieira.; CASTRO, Maria. Aparecida. Campos. Diniz. de. **Cinco dias de observação participante:** foco na atividade semanal de uma mulher de 67 anos. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO 13., São José dos Campos, SP. Anais. São José dos Campos, SP: Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), 2013. p. 1-6.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. 126 p. ISBN 978-987-3784-11-8.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas delconocimiento: la lógica de la col onialidade y la postcolonialidada imperial. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, Nº.3: 47-72, enerodiciembre de 2005.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN.** Atualização – junho de 2016/ organização, Thandara Santos; colaboração, Marlene Inês da Rosa... [et al.]. – Brasília: 2017.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50, maio-ago. 2012.

MORAES, Oriel Rodrigues de. **A titulação da terra quilombola Ivaporunduva como reconquista da liberdade**. Monografia. Escola de Ciências Jurídicas e Sociais. Curso de Direito. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2005.

MOREIRA, Adilson José. **O que é racismo recreativo?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Construção da Identidade Negra no Contexto da Globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Relaçoes Raciais e Educação: temas contemporâneos. (Caderno, PENESB;4). Niterói: EdUFF, 2002.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf. Acesso em 22/05/2011.

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

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. O Fenômeno do Racismo Religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**. Brasília-DF, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017, 515.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía Decolonial y Educación Anti-Racista e Intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 131-303

PACHECO, José Augusto. **Formação de Professores: teoria e práxis**. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PEIXER, Zilma Isabel et al. **Comunidades rurais e escolas: o fechamento das escolas rurais na Serra Catarinense, 2018**. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/8545.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade,** Sinop, v. 1, n. 2., p. 188-202, 2011.

PEDROZA, Sâmia. **A atuação do pedagogo em ONGs cariocas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, 2014.

PELEGRINE, Sandra de Cássia Araújo. **A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade. História**: São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/his/v27n2/a08v27n2.pdf>. Acesso em: 04/10/2022

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. O ensinar e o aprender do jongo em comunidades quilombolas: a maestria dos jongueiros cumba. **ANPEd –** reunião 34°-2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Sel ma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de u m conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em Português. In. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Coleccion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autunoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUEROIZ, Maria de Godoi**. Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco.** Dissertação (mestrado em Educação), Caruaru, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados.** Tradução de wanderson flor do nascimento Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade de Saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. DOSSIÊ AMÉRICA LATINA: **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina.** Estud. av. vol.19 no.55 São Paulo Sept./Dec. 2005.

RIBEIRO, René. **O negro em Pernambuco**. In RIBEIRO, Celina Hutzler (org.). **René Ribeiro e a Antropologia dos cultos afro-brasileiros**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

ROQUE, M.P; SAMIAS, E.C. CAPOEIRA ESCOLAR: A inclusão da Capoeira na Escola nas aulas de Educação Física Escolar e de Artes. Disponível em: http://portalcapoeira.com/download/capoeira-escolar-a-inclusao-da-capoeira-na-escola-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar-e-de-artes. Acesso em: 04Out. 2022

SAID, E. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a Democracia: entre o précontratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLO, Maria Célia (org).
Os sentidos da democracia:
política do discurso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa**. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estud. - CEBRAP no.79 São Paulo Nov. 2007.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educ. rev.**Curitiba , v. 34, n. 68, p. 253-268, Apr. 2018.

SANTOS. Aline Renata dos. **Recontextualizações dos Princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena E Quilombola das Fotografias dos Livros Didáticos: Disputas Entre Visualidades Colonial de Transgressor**. Tese (doutorado em educação) UFPE-2022.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos:** Um estudo sobre as comunidades de Barra / Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas-Ba. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Dissertação (dissertação em educação). Salvador, 2005.

SANTANA. Camila Antero de**. A Capoeira na Promoção da Educação em Direitos Humanos de Adolescentes Privados de Liberdade**. Dissertação em Mestrado (Direitos Humanos) UFPB-2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da Escravidão e Liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 18701930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos:** Um estudo sobre as comunidades de Barra / Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas-Ba. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Dissertação (dissertação em educação). Salvador, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4ª ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do Negro no livro didático**. 2ª edição. EDUFBA, Salvador- Bahia, 2010.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins. **Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências**. Editora Universitária- UFPE. Recife, 2013

SILVA, Jaqueline de Oliveira. **Quilombo, cultura e política**: uma etnografia das políticas culturais na comunidade de Castainho/PE. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2014.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins. **Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências**. Editora Universitária- UFPE. Recife, 2013.

SILVA. Claudilene Maria da. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, DA MEMÓRIA E DA CULTURA NEGRAS: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento.** Tese (doutorado em educação) UFPE-2016.

SILVA, Camila Ferreira da. **As marcas da memória hegemônica e da memória vivida nas imagens da mulher negra nos livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-Americano.** Dissertação (mestrado em Educação), Recife, 2018.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n. 01, p. 248-272, mai. 2013.

SILVA, Halda Simões. **PROFESSORAS QUILOMBOLAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO**: desafios e tensões de uma identidade em construção. Dissertação (Mestrado em Educação), Caruaru, 2018.

SILVA, Maria Iveni de Lima. **A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial**. Dissertação (Mestrado em Educação), Caruaru, 2020.

SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo.** Dissertação (Mestrado em Educação), Caruaru, 2021.

SOUZA, João Francisco. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitário da UFPE, 2009.

THAUMATURGO. Newton. **História de Panelas: Terra dos Cabanos**. 2 ed. FIAM, Pernambuco:1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude**. O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de Avaliação da Aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. Dissertação (mestrado em educação), Recife, 2013.

TUBINO, Fidel. No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. **Revista cultural electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad**. Año 5. Nº 5. Lima-Perú, noviembre, 2009.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico, (2005).** Disponível em: red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/.../inter_funcional.pdf. Acesso: set/2018.

VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

WALSH, C. La Educación Intercultural en la Educación. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em 14/12/2011.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.

Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa.** Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.;WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-97

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Reimpressão de 2008. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Dados de identificação da Escola
Diretor(a): Fone:
Nome do(a) Respondente: Função:
Origem (como surgiu, história da escola)
Principais atividades econômicas e culturais da comunidade:
Endereço: Nº.
Complemento: Distrito:
Matrícula: Portaria:
A escola possui Projeto Político-Pedagógico? ( ) sim ( ) não
O Projeto Político-Pedagógico contempla a questão étnico-racial? ( ) não ( ) sim. De que forma?
Alunos matriculados em 2021:
Alunos matriculados quanto à cor/raça em 2021: (____) pretos (____) brancos (____) amarelos (____) pardos (____) outros. Qual?_____
Quant. de docentes atuando em sala de aula:
Quant. de docentes atuando na equipe gestora:
Quant. de turmas em funcionamento: (___) Ed. Infantil (____) Anos Iniciais do EF (____) Anos Finais do EF (___) EJA
Tipo de organização: ( ) série/ano ( ) multissérie/multiano ( ) mista
Turnos de funcionamento: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS

Nome:
Sexo: (___) M. (___) F. Idade:
Cor/Raça: (___) preto (___) branco (___) amarelo (___) pardo (___) outro. Qual?_____
Reside em (___) meio urbano (___) meio rural
Sempre residiu? (___) sim (___) não Há quanto tempo? _____
Por que você veio trabalhar nesta escola? _____ _____ _____ _____ _____
Categoria funcional: ( ) Efetivo ( ) Contratado ( ) Concursado ( ) Outro
Turno de atuação nesta escola: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno
Turmas em que atua:
Trabalha em outra escola? (___) não (___) sim (___) rural (___) urbana
Escolaridade: ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Quanto a formação: Curso:_____ Instituição_____ Ano de conclusão _____
Tempo de atuação como docente: ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 7 anos ( )7 a 10 anos ( ) 10 a 15 ( ) Mais de 15 anos
Tempo de atuação como docente em escola do meio rural: ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 7 anos ( )7 a 10 anos ( ) 10 a 15 ( ) Mais de 15 anos

Durante sua graduação participou ou cursou alguma disciplina que abordasse a questão das relações étnico-raciais? ( ) Sim ( ) Não
Já participou de algum curso ou palestra sobre a educação das relações étnico raciais? ( ) Sim ( ) Não
Considera essa temática é importante ser discutida na formação docente? ( ) Sim ( ) Não Por que?
Caso tenha participado qual foi a motivação? ( ) Obrigatório ( ) Interesse próprio ( ) Outro. Qual?_____
Já realizou alguma atividade em sala de aula que contemplasse a diferença étnico-racial? ( ) Não ( ) Sim. Qual(is)?
Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11. 645/2008? (___) Sim (___) Não (___) conheço apenas a Lei _____
Você conhece o Parecer 03/2004? (___) Sim (___) Não
Caso tenha conhecimento de algum desses dispositivos, ele(s) interfere(em) em sua prática pedagógica? De que forma?

APÊNDICE C- ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSOR (A)

Percepção docente (O que o docente entende sobre racismo)	1.O que você entende sobre racismo? 2.Quais tipos de racismo você identifica? 3.Na sua percepção quais grupos sociais sofrem com o racismo? ( ) negros ( ) indígenas ( ) asiáticos 4.Você já presenciou ou sofreu algum tipo de racismo? 5.Você conhece alguém próximo que já sofreu racismo? 6.O racismo é um problema social? 7.Nosso país é racista? 8.O racismo afeta a convivência entre os diferentes grupos sociais? 9. Você considera que a educação tem um papel relevante no enfrentamento do racismo? 10.Conhece alguma ação governamental de combate ao racismo?
PERCEPÇÃO DOCENTE (PRÁTICAS DOCENTES PARA O ENFRETAMENTO DO RACISMO)	1.Em que disciplinas você trabalha com mais profundidade o enfretamento do racismo? E por que? 2. Que critérios você utiliza para selecionar os conteúdos que podem trazer questões de enfretamento do racismo? 3.Você recebeu algum material específico para trabalhar atividades que contemple o enfretamento do racismo nas suas aulas? Que materiais? Como você utilizou esse material? 4. Você utiliza o livro didático com frequência em suas aulas? 5. Ao utilizar o livro didático quando se depara com atividades, imagens e ilustrações que trazem estereotípicos sobre os povos negros/as e sobre o racismo o que você faz? Você faz alguma intervenção? Como? 6. Descreva as atividades que você realiza ao tratar o enfretamento do racismo em suas aulas? 7. Você desenvolve algum projeto em sala de aula sobre a temática em questão? Descreve sobre estas?

PERCEPÇÃO DOCENTE (PRÁTICAS DOCENTES PARA O ENFRETAMENTO DO RACISMO	8. Há um momento específico para a socialização dessas atividades com a comunidade? 9.Você procura outros materiais que lhe servem no trabalho com os conteúdos para o enfretamento do racismo? Descreva-os essas fontes? 10. Você realiza alguma atividade em grupo para trabalhar questões raciais? Como? Que instrumentos você utiliza? 11. Você trabalha em suas aulas a história da comunidade? Como? 12. Fale um pouco sobre a relação escola e comunidade? Você acredita que essa relação pode lhe ajudar na efetivação de práticas para o enfretamento do racismo? 13. Você sente alguma dificuldade em tratar dessa temática na sala de aula? Qual(is)? 14. A que você atribuiria essa (s) dificuldade (s)? 15. Para finalizarmos gostaria que você falasse um pouco sobre as atividades realizadas no dia da Consciência Negra?

APÊNDICE D- FOTOS DA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Grupo de dança: As Dandaras

FESTIVAL DA CULTURA NEGRA DO QUILOMBO SAMBAQUIM

Grupo de Capoeira

SEMANA DA
CONSCIÊNCIA