



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JÉSSICA ARAUJO DOS SANTOS

**ENSINAR-APRENDER COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
INVESTIG/AÇÃO NA (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE NA/PARA A EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
São Cristóvão – Sergipe
2024**

JÉSSICA ARAUJO DOS SANTOS

**ENSINAR-APRENDER COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
INVESTIG/AÇÃO NA (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE NA/PARA A EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS NATURAIS**

Proposta de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Sergipe como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Área de Concentração: Educação, Comunicação e Diversidade.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes.

**Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
São Cristóvão – Sergipe
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237e Santos, Jéssica Araujo dos
Ensinar-aprender com a educação escolar quilombola :
investigação na (auto)formação docente na/para a educação
em ciências naturais / Jéssica Araujo dos Santos ; orientadora
Edinéia Tavares Lopes. – São Cristóvão, SE, 2024.
136 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade
Federal de Sergipe, 2024.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Quilombolas - Educação.
3. Relações étnicas. 4. Conhecimento e aprendizagem. 5.
Ciência – Estudo e ensino. 6. Professores de Ciência –
Formação. I. Lopes, Jéssica Araújo dos, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JÉSSICA ARAÚJO DOS SANTOS

**ENSINAR-APRENDER COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
INVESTIG/AÇÃO NA (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE NA/PARA A EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS NATURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 31.07.2024

Documento assinado digitalmente
gov.br EDINEIA TAVARES LOPES
Data: 24/09/2024 15:50:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Edineia Tavares Lopes
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br MONICA ANDRADE MODESTO
Data: 09/08/2024 11:57:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Mônica Andrade Modesto
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br LIVIA JESSICA MESSIAS DE ALMEIDA
Data: 19/08/2024 19:03:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Livia Jéssica Messias de Almeida
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Assileide da Silva Brito

Prof.^a Dr.^a Assicleide da Silva Brito
Universidade Estadual de Feira de Santana/ UEFS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024**

À minha filha, Priscilla Araujo de Lima

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter chegado até aqui! Concluir este trabalho de mestrado representa para mim a realização de um sonho da minha vida acadêmica. Este percurso foi marcado por desafios, descobertas e grandes aprendizados, e não poderia ter sido concluído sem o apoio de diversas pessoas, às quais gostaria de expressar minha mais sincera gratidão.

A minha filha, Priscilla, por entender e está sempre ajudando quando precisava. Ao meu esposo, Erisvan, por me apoiar durante essa trajetória e não largar a minha mão. Aos meus pais, meus/minhas irmãos/ãs por todo incentivo e amor. A minha tia e comadre por sempre está ao meu lado me ajudando, me apoiando e orando por mim, o meu muito obrigada.

Agradeço imensamente à minha amada e querida orientadora, Edineia Tavares Lopes, sua orientação foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho, sua paciência, dedicação e vasto conhecimento me guiaram em cada etapa do processo, desde a escolha do tema até a finalização da dissertação, além de ter caminhado com a senhora em diversos encontros onde pude aprender com as experiências e com os diálogos, esses momentos foram essenciais para o meu crescimento como pesquisadora e como pessoa. Obrigado por sempre acreditar no meu potencial, por seus valiosos conselhos e por sempre dizer que eu sou capaz, a sua confiança e apoio foram fundamentais para que eu pudesse superar os obstáculos e alcançar meus objetivos, gratidão por sempre segurar minha mão, por se preocupar, gratidão por tudo e por tanto.

Agradeço também aos meus amigos e colegas, que compartilharam comigo as alegrias e desafios desta jornada, Luana, Juh, Cheila, Camila, Lucas, Carleandro agradeço pelo companheirismo, pelas trocas de conhecimento e pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa pelo apoio, Lucas, Mailson, Bento, Lídia, Felipe, Dani, Keila, Magno por sempre estarmos juntos de forma coletiva, um apoiando e ajudando o outro.

Agradeço a Mailson e a Bento que desde o início do mestrado caminhamos juntos trabalhando no ENTRELAÇOS, suas vivências, experiências e apoio foram fundamentais para seguir em frente, sempre me apoiando e me encorajando, gratidão, Mailson e Bento.

Gostaria de expressar gratidão também à Lídia, cuja presença e apoio foram fundamentais ao longo de toda a minha trajetória no mestrado. Desde o início, Lídia esteve ao

meu lado, aprendi bastante com seu imenso conhecimento, e encorajamento. Ela foi uma amiga incansável, sempre disponível para discutir ideias e oferecer conselhos sábios.

Agradeço a turma de Estágio Supervisionado em Ensino de Química IV, por terem aceitado participar da minha pesquisa. Foi um momento de grande aprendizado, compartilhamento de experiências e conhecimentos, gratidão a todos vocês: Adriele, Itamara, Valéria, Rodrigo, Luiz, Raquel, Jéssica e Crislaine.

Ao Movimento Quilombola de Sergipe (MQS), cuja luta e resistência inspiram e fortalecem as comunidades do estado de Sergipe. Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena da Universidade Federal de Sergipe (NEABI-UFS) que caminham junto com o MQS na dedicação e empenho em preservar e promover a cultura e os direitos quilombolas, e pela efetivação da Educação Escolar quilombola no estado.

Ainda, agradeço à Escola Gilberto Amado, pela recepção e acolhimento durante a realização das atividades referentes à pesquisa. Agradeço ao Quilombo Porto d'Areia, nas pessoas dos fogueteiros daquele território, Mingo, Valter e Josivaldo, pela paciência e dedicação ao ensinar os processos de fabricação dos fogos e do barco de fogo, ainda por nos mostrar como é realizado os processos, são os verdadeiros guardiões da cultura do fogo da comunidade, a qual mantém essa tradição viva, passando de geração em geração através da oralidade, o meu muito obrigada por todo conhecimento compartilhado.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento e assim me permitiu ter dedicação à pesquisa.

7
FORÇA DA TERRA¹

Nas verdes searas, entre florescências,
Mulher se ergue, imponente estatura,
Em sua face, brilham resiliências,
E a história conta de sua bravura.

Seu nome ecoa entre as colinas,
Onde os ventos murmuram seu labor,
Com mãos de ferro, e coração de crinas,
Cultiva o solo com zelo e amor.

Ao romper da aurora, ela se levanta,
Para enfrentar o dia e seus rigores,
Com cada gesto, a esperança planta,
Nos campos que florescem em mil cores.

Em tempos rudes, sua alma não fraqueja,
Com olhos firmes, fitando o horizonte,
Mulher guerreira, em si mesma enseja,
A força que emana de cada fonte.

Não teme a fúria das tormentas bravas,
Nem o rigor do sol a pino ardente,
Na alma, a sabedoria das lavras,
E na vida, a fé de quem semeia e sente.

Seu nome ressoa, lenda imortal,
Mulher que vence e nunca se cansa,
No seio da terra, deixa um sinal,
De luta, de amor, de eterna esperança.

Jorge Araujo, 2024.

¹ Feito por meu irmão, Jorge Araujo dos Santos.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo, investigar as possibilidades, avanços e desafios encontrados em uma experiência de (auto)formação docente de Ciências/Química, tendo como campo transgressor formativo e investigativo a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado e os diálogos estabelecidos com a comunidade quilombola Porto D´Areia, um estudante moçambicano em Estágio Docência e um estudante quilombola de Geografia. É vinculada ao projeto de pesquisa “ENTRELAÇOS DE RESISTÊNCIA” e adota a pesquisa qualitativa do tipo investigação-ação participativa (IAP). Na IAP não há hierarquização entre as(os) sujeitas(os) e o pesquisador, tem o compromisso com as(os) sujeitas(os), com as pessoas que são convidadas a participarem do projeto, pesquisando o que a comunidade tem demandado. Esta investigação enfatiza a consciência coletiva em que os caminhos são construídos na investigação. As narrativas elaboradas foram analisadas e fundamentadas na análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi, (2006). Com a análise dos dados destacamos a importância das instituições se comprometerem com a educação antirracista e na valorização da história e cultura Africana e afro-Brasileira e Indígena, como é previsto na Lei 11.645/08. Ainda enfatizamos o quilombo como espaço formativo e de produção de conhecimento, onde as práticas da "Espada de Fogo" desafiam o modelo eurocêntrico do currículo educacional. Considerando a proposta de contextualização a partir de critérios fundamentados em Paulo Freire e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A temática evidenciou as possibilidades para a contextualização na Educação em Ciências nessa comunidade, proporcionando a educação antirracista. Pois o tema tem: relevância sócio-histórico-cultural, com foco na questão étnico-racial; apresenta abrangência local, com foco nas especificidades étnico-raciais da comunidade; surge da investigação da realidade e orienta a escolha dos temas e conteúdos com a participação da comunidade quilombola e o tema possibilita que todas as áreas dos conhecimentos escolares possam trabalhar dialogando com os conhecimentos tradicionais, buscando o entendimento de uma situação real.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Educação das Relações Étnico-raciais. Educação em Ciências. Quilombo.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the possibilities, advancements, and challenges encountered in a (self)training experience of Science/Chemistry educators, with the Quilombola State School Gilberto Amado serving as a transgressive formative and investigative field, as well as the dialogues established with the Quilombola community of Porto D'Areia, a Mozambican student in a teaching internship, and a Quilombola student in Geography. It is linked to the research project "ENTRELAÇOS DE RESISTÊNCIA" and adopts qualitative research based on participatory action research (IAP). In IAP, there is no hierarchy between the subjects and the researcher, and there is a commitment to the subjects and to those invited to participate in the project, investigating what the community demands. This investigation emphasizes collective consciousness, where the paths are constructed through research. The narratives produced were analyzed and grounded in the discursive textual analysis of Moraes and Galiuzzi (2006). Through data analysis, we highlight the importance of institutions committing to antiracist education and valuing African, Afro-Brazilian, and Indigenous history and culture, as provided for in Law 11.645/08. We also emphasize the quilombo as a formative space and a site of knowledge production, where the practices of the "Sword of Fire" challenge the Eurocentric model of the educational curriculum. This is based on the proposal of contextualization using criteria grounded in Paulo Freire and the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. The thematic focus demonstrated the possibilities for contextualizing Science Education in this community, fostering antiracist education. The topic holds socio-historical-cultural relevance, with a focus on ethnic-racial issues; it has local scope, addressing the ethnic-racial specificities of the community; it emerges from the investigation of reality and guides the choice of themes and content with the participation of the Quilombola community, allowing all areas of school knowledge to engage in dialogue with traditional knowledge, seeking an understanding of a real situation.

Keywords: Quilombola School Education. Ethnic-Racial Relations Education. Science Education. Quilombo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Plantação de rama de batata-doce no lote de meu pai.....	13
Figura 2 - Plantação de batata-doce no lote de meu pai.....	14
Figura 3 - Barragem Jacarecica I, povoado Agrovila.....	15
Figura 4 - Meu pai arando a terra.....	15

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos estudos com títulos.....	30
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAQ Quilombolas	Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras Rurais
CEQ03M	Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio
CONEP	Comissão Nacional de Ética na Pesquisa
CTS	Ciência-Tecnologia-Sociedade
DQCI	Departamento de Química Campus Itabaiana
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
ESEQ-IV	Estágio Supervisionado do Ensino de Química IV
FEEQS	Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe
IAP	Investigação-Ação Participativa
IC	Iniciação Científica
IP	Intervenção Pedagógica
MQS	Movimento Quilombola de Sergipe
NEM	Novo Ensino Médio
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGECIMA	programa de Pós-Graduação em Ensino de ciências e Matemática
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRP	Programa Residência Pedagógica
PROLEEQ	Projeto de Licenciatura Escolar Quilombola
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO.....	20
ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	29
ARTIGO 01.....	33
ARTIGO 02.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE A	83
APÊNDICE B.....	107
APÊNDICE C.....	122
ANEXO D.....	132

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação foi escrita de acordo com a Instrução Normativa Nº 01/2024/PPGED em formato de multipaper. Dessa forma, ela se encontra organizada em: Memorial, Introdução, Metodologia e dois artigos inseridos nesse formato, por fim as considerações finais, as referências e os apêndices.

No memorial apresento minha trajetória pessoal e acadêmica, além dos percursos e percalços que enfrentei até a constituição desta pesquisa. Na introdução contextualizo a temática em questão, “Educação Escolar Quilombola”, e minha experiência de (auto)formação docente, no Estágio Docência, com uma turma de estágio do Departamento de Química da Universidade Federal de Sergipe, com participação de um discente quilombola do curso de Geografia e de um moçambicano em Estágio Docência.

Em continuidade, apresento o artigo 1, intitulado “Aquilombando a formação de professoras(es) de Ciências/Química: educação das relações étnico-raciais”. Esse artigo foi elaborado a partir da resposta do questionário sobre quilombo e sobre o conhecimento de alguma comunidade quilombola, como também os desenvolvimentos das atividades realizadas na disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Química IV (ESEQ IV), além da análise dos relatos e do relatório final. Foi submetido na Revista Olhares, no número temático “Educação para as Relações Étnico-Raciais: os vinte anos da lei 10639/03 e seus desdobramentos”, no dia 28 de Julho de 2024.

O segundo artigo é “Saberes e fazeres da Espada de Fogo: possibilidades para Educação em Ciências na Educação Escolar Quilombola”. Ele foi elaborado a partir da visita à comunidade quilombola Porto d’Areia para a realização de entrevista com três fogueteiros da comunidade, com o intuito de saber/conhecer os saberes e fazeres da Espada de Fogo. Foi submetido na Revista Educação e Políticas em Debate (REPOD), no Dossiê: “Políticas Públicas para Educação Indígena e Quilombola: diálogos, práticas educativas, contextos multiculturais e pluralidades epistemológicas”, no dia 30 de Julho de 2024.

Nos apêndices A, B e C, encontram-se publicações desenvolvidas durante a trajetória no mestrado, pesquisando no ENTRELAÇOS, demonstrando a importância de as escolas inseridas em território quilombola atenderem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e ainda abordando a efetivação da EEQ no estado de Sergipe com o compromisso de uma educação antirracista.

MEMORIAL

Neste memorial apresento minha trajetória pessoal e acadêmica, além dos percursos e percalços que enfrentei até a constituição desta pesquisa.

Sou Jéssica Araujo dos Santos, mulher negra, camponesa, nordestina e filha de agricultores, José Jorge Dantas dos Santos, homem negro, alto, de olhos castanho claros, e Valdeci Araujo, mulher branca de olhos azuis, baixa. Eles tiveram quatro filhas mulheres e três filhos homens, no total de sete filhos, sendo eu a mais velha das mulheres. Nasci em 2 de junho de 1993 na cidade de Itabaiana, Sergipe, na Maternidade São José, e vivi os primeiros anos da minha infância no assentamento rural denominado Agrovila, no perímetro irrigado Jacarecica I, fruto de Reforma Agrária do Governo Federal, juntamente com o Programa Chapéu de Couro² do Governo Estadual, no mesmo município.

No povoado Agrovila, as pessoas tiram seu sustento por meio de suas plantações em seus lotes (Figuras 1 e 2), que estão localizados no perímetro irrigado da barragem Jacarecica. Nesses lotes são plantados legumes, batata-doce, macaxeira, pimenta de vários tipos, quiabo, vagem, alface, cebolinha, amendoim, milho, maxixe, feijão, fava, entre outros. Esses cultivos, além de serem vendidos em Itabaiana na “peda da fera”³, integram a agricultura familiar dessa comunidade, ou seja, eles têm o objetivo de suprir a subsistência familiar, com a produção por parte da família de sua própria alimentação.

Figura 1 - Plantação de rama de batata-doce no lote de meu pai



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

² Através da unificação do Projeto Nordeste, feito nos anos 80 por conta da seca, com os estados do Nordeste, o então Governador João Alves filho (1982-1986) elege a irrigação como principal causa do seu governo para minimizar as consequências da seca em seu estado, criando o Programa Chapéu de Couro.

³ Escrito do jeito como as pessoas falam.

Figura 2 - Plantação de batata-doce no lote de meu pai



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Venho desse lugar rico em belezas naturais; uma delas é o cartão-postal símbolo magno de Itabaiana, a Serra de Itabaiana⁴. Tal ambiente me proporcionou enxergar o simples como algo grandioso, pois, observando o ciclo natural das coisas, pude perceber que é na paciência e simplicidade que uma floresta se ergue e que animais se reproduzem e mantêm vivo e eficaz todo o equilíbrio necessário da natureza.

Aproveitei muito esse ambiente, seja indo à barragem para me divertir, seja para lavar roupas, pois não tinha água encanada nas casas. A água que tinha era do poço, mas era apenas para beber e cozinhar, motivo pelo qual tínhamos que ir até a barragem para lavar as roupas.

Meu pai, juntamente com meu avô Antônio, minha avó Naide e minha mãe, nesse lugar próspero, como dito anteriormente, quando do Projeto Chapéu de Couro, foram protagonistas dele, seja na construção da barragem (Figura 3), que hoje leva água para irrigação e para uso da população local, seja, igualmente, na construção das casas de placas, que foram, com o projeto, doadas àqueles que ali se instalaram para dar continuidade a essa caminhada.

⁴ Localizada na BR 235, km 37, Areia Branca/SE - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO).

Figura 3 - Barragem Jacarecica I, povoado Agrovila



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Foi nessas circunstâncias que cresci. Tive uma infância de muitos aprendizados, na prática com muitas necessidades e sofrimentos, mas também de brincadeiras tantas com primos/as e irmãos/ãs até chegar o momento de precisar cuidar dos meus seis irmãos, visto que fui a segunda filha, dos sete que a minha mãe teve, e também de meu pai.

Além de cuidar de meus irmãos e da casa, eu tinha que irrigar as plantações de meu pai, tendo em vista que ele também trabalhava abrindo terra⁵ de outras pessoas com o arado (Figura 4). Diante de todas essas obrigações, estudar sempre foi meu objetivo, apesar das dificuldades, dos obstáculos e da correria da vida.

Figura 4 - Meu pai arando a terra



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Minha família se apertava para acomodar nove pessoas em uma casa muito pequena de quatro minúsculos cômodos, distribuídos em uma sala, um banheiro, uma cozinha e dois quartos.

⁵ Trabalho para preparação da terra em que se utiliza o arado de burro para fazer as covas para realizar as plantações, tais como: coentro, rama de batata-doce, quiabo, amendoim, macaxeira etc.

Apesar de tais adversidades, aprendi desde cedo, nas palavras de Euclides da Cunha, a gana de dizer/sentir/pensar que, de fato, “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”, e, particularmente, quanto à minha realidade, eu sempre precisei ser. Em razão dessas vivências, criei o senso de responsabilidade, organização, luta e resiliência. Essas qualidades foram fundamentais para forjar a pessoa que sou hoje. Foram simbólicas em minha trajetória e me mantiveram de pé e com a cabeça erguida durante toda a minha vida, sobretudo nos últimos anos da graduação em licenciatura em Química e no primeiro ano como aluna do mestrado em Educação.

Veja ou outra me vejo rememorando, em viagem no tempo, a vida simples que levávamos, basicamente marcada pelos cuidados dos meus(minhas) e depois pelos exaustivos trabalhos na lavoura de sol a sol. Lá ia de semear rama para a plantação de batata-doce até limpar os matos dos coentros. Ufa!!!! Tinha ainda as “catagens” de pimenta e quiabo, entre tantas outras tarefas, como pastorear o gado, tirar capim etc.

Apesar de tudo, minha mãe e meu pai nunca ditaram a regra da não educação. Estudar era fundamental. Tinha que estudar, e, nesse sentido, era preferível deixar o mato crescer nas plantações a ter que deixar de ir à escola. Essa era a regra de ouro, e hoje colho suas pepitas. Os anos se passaram, e a coisa apertou um pouco quando, na ausência de minha mãe, tive que assumir a casa, fato que me levou a ter uma responsabilidade ainda maior. A lista de minhas tarefas aumentou, e eu, além de tudo, assumi também coisas como “fazer a feira”, levar os irmãos ao médico, cuidar das coisas do lar, que passaram a ser feitas por mim.

Não foi nada fácil! Fui obrigada a amadurecer e assumir as responsabilidades dos adultos. Fui obrigada a crescer de um dia para o outro. Sobrevivi! Ampararam-me no decorrer do percurso todas as boas práticas do passado. Elas me serviram e ainda servem de base para as mais diversas construções de mim. Planto sempre bons frutos, corto logo as ervas daninhas e, por isso, colho sempre boas ações para o futuro. Assim, busquei ser forte aos olhos de minhas(meus) irmãs(ãos) para demonstrar que não estavam sós. Eu estava com elas(es) e cuidei de cada uma(um). Foi bem mais difícil do que consigo transmitir nesta escrita... cada amanhecer... cada obstáculo..., mas eu sobrevivi.

Sempre me superando a cada dia com humildade. Era bastante difícil lidar com tudo isso, com o choro de minha irmã mais nova com saudade da mãe, com a criação de minhas(meus) irmãs(ãos), com os ensinamentos e, além de tudo, fazer o meu papel de mãe, que era irmã, estudante, lavradora e dona de casa.

Meus estudos me levaram à universidade. Ingressei nesse espaço em busca de conhecimento, e meu objetivo sempre foi um futuro melhor. Que momento maravilhoso de

lembrar. No dia em que tinha saído o resultado do vestibular, eu estava no lote virando rama de batata-doce para meu pai limpar. No final da tarde, fui para casa preparar o café, mas, antes de chegar em casa, na minha rua, Dona Gilvanete se antecipou em um feliz diálogo que aconteceu da seguinte forma: “Parabéns, Jéssica”, em seguida respondi: “Pelo quê?” Ela disse: “Pela sua aprovação no vestibular!” Eu: “Sério?!” Senti a realização em pessoa. Está aí uma memória que guardo com o mesmo sentimento daquele momento que me proporcionou tanta emoção.

Na universidade descobri o universo. Fiz novas amizades e aprendi uma série de coisas, mas também enfrentei muitos desafios. Mas essas outras histórias vão ficar por enquanto apenas em minha memória. Por ora, o que vale registrar é que aos poucos fui entendendo cada vez mais como lidar com cada obstáculo que surgia em meu caminho. Das coisas que escolhi falar, compartilho que no início não entendia nada de tecnologia, nem sabia o que era o Word e, quando os professores passavam trabalhos, vivia várias longas jornadas de busca de aprendizado e superação dos desafios. Mas a cada dia eles foram diminuindo de tamanho, e, no decorrer da graduação, ganhei o maior presente de todos em minha vida: me tornei mãe da pequena Priscilla, e a partir daí novos desafios. Passei a enxergar o mundo agora com um novo olhar.

Fácil???? É claro que não foi. Naquele momento, fui muito criticada. Disseram-me que eu não seria nada, pois carregava um peso ainda maior para caminhar. Chorei bastante e por diversas vezes, mas, depois que parava, sempre pensava: e quando é que foi fácil? Silenciei, caminhei. Segui. Sigo até hoje. A cada passo mostro para aquelas pessoas que não acreditaram em mim que as minhas ações e a minha trajetória falam por si e se desenham na resistência de uma mulher negra, camponesa aguerrida, lutadora e forte. Pensando e agindo assim, minhas vitórias e conquistas são sempre certezas que se materializam em meu caminho.

É assim que busco enfrentar mais este desafio, me constituindo também como pesquisadora comprometida com a luta antirracista, estudando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e atuando também no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Sergipe (NEABI-UFS).

Diante disso, trago minha relação com a temática de estudo apresentando o que me motivou chegar até esta investigação.

Ingressei na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no curso de Química Licenciatura no Campus Professor Alberto Carvalho, na cidade de Itabaiana-SE. A partir do quarto semestre, comecei a participar de atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Química.

As atividades realizadas no PIBID, sob a orientação do professor Marcelo Leite, tinham o intuito de desenvolver kits experimentais e oficinas temáticas numa perspectiva voltada para o meio ambiente, sendo abordados três temas, a saber: água, solo e ar. Essas atividades foram desenvolvidas em quatro escolas do Agreste sergipano. Para a realização dessas atividades, os bolsistas eram organizados em pequenos grupos, os quais realizavam atividades de ensino e investigação com as escolas envolvidas no programa.

No ano de 2018, fui selecionada como bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) do DQCI. Os 24 bolsistas, sob a orientação da coordenadora, a professora Edinéia Tavares Lopes, orientadora desta investigação de mestrado, desenvolveram, organizados em três grupos de oito residentes, atividades em três colégios do Agreste sergipano.

As atividades do PRP foram divididas em cinco eixos. O primeiro era o curso de formação e preparação dos alunos para o início das atividades no Residência Pedagógica; o segundo orientava como deviam ser a ambientação do residente na escola e a elaboração do plano de atividades do residente; o terceiro tratava da imersão na escola; o quarto abordava a elaboração do relatório final; e o quinto, a avaliação e socialização dos resultados (Brasil, 2018).

Nesses eixos de atividades realizadas pelo PRP do Departamento de Química, procurei edificar a minha formação acerca do novo trabalho que estava por vir com alguns materiais, entre eles pude ver o vídeo “Escolarizando”, ouvi uma palestra sobre interpretação textual e produção de fichamentos e também realizei a leitura dos livros *Estágio e Docência, Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações* e *Saberes docentes e formação profissional*.

Além disso, desenvolvi minhas atividades do PRP no Colégio Estadual Roque José de Souza, localizado no município de Campo do Brito, Sergipe, sob orientação da preceptora, Maria Camila Lima Brito, a qual desenvolvia na escola dois projetos, a saber: o projeto “O Colégio na Horta: Vamos aprender plantando!”, como método de ensino e prática da Educação Ambiental, e “Relações étnico-raciais e formação docente: os desafios e as contribuições da Lei nº 11.645/2008 na Educação Básica”.

Vale ressaltar que nessa escola ficaram oito residentes, e as temáticas foram divididas para quatro deles. Desse modo, fiquei com a temática “O Colégio na Horta: Vamos aprender plantando!” Nos recorrentes encontros, sempre eram questionadas e discutidas a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Ambiental. Com isso, me aproximei do grupo de estudos coordenado pela professora Edinéia, e a professora Camila, doutoranda, também fazia parte dele. Continuei participando desse grupo após a conclusão do curso.

Nesses estudos nos debruçamos, dentre outros temas, sobre o estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), da Educação Escolar Quilombola e da Educação Escolar Indígena, além de temas como racismo, decolonialidade e currículos específicos.

Passei a integrar também o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena da Universidade Federal de Sergipe (NEABI-UFS). Com a inserção no Núcleo, participei também de diversas reuniões semanais presenciais e remotas, nas quais foram realizados estudos de textos de Intelectuais Negros/as sobre a questão racial, acrescidos de estudos sobre a temática do Marxismo. Esses estudos foram coordenados pelo professor Dr. Romero Venâncio e pelo professor Dr. Petrônio Domingues.

Desse modo, me senti motivada a pesquisar campos específicos dentro da temática e então, a partir dessas discussões, elaborei meu projeto de pesquisa para o ingresso na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS) sobre a ERER, intitulado: “Análise da ERER nos PPCs dos Cursos de Química Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe”⁴. Assim, obtive aprovação para ingresso no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

INTRODUÇÃO

Durante o mestrado, a continuidade dos estudos, a participação mais efetiva no grupo de pesquisa, a aproximação com as escolas quilombolas, as orientações e muitos diálogos mantidos com minha orientadora me levaram a optar por realizar a minha pesquisa no âmbito do projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola (EEQ) em Sergipe?”, coordenado pela professora Dra. Edinéia Tavares Lopes⁶, minha orientadora. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer CEP/CONEP: 5.699.931.

Além da professora Edinéia, o projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS” conta com a colaboração de outras/os pesquisadoras/es dedicadas/os e comprometidas/os com a investigação. Conta com uma equipe diversificada e engajada, com professoras/es da Universidade Federal de Sergipe que fazem parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI-UFS), somados a estudantes da graduação e da Pós-Graduação em Educação (PPGED) e da Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) (Lopes et al., 2022).

Ademais, o projeto tem a participação ativa das lideranças quilombolas, que são essenciais para garantir uma abordagem centrada nas demandas da comunidade e na cultura e na história quilombolas. Essa colaboração entre pesquisadores, estudantes e lideranças quilombolas é um reflexo do compromisso do projeto em promover uma pesquisa participativa e socialmente responsável, centrada na investigação-ação participativa (IAP) de Fals Borda (2010a, 2010b).

A IAP tem o compromisso com as(os) sujeitas(os), com as pessoas que são convidadas a participarem do projeto, pesquisando o que a comunidade tem demandado. Além disso, Fals Borda enfatiza a consciência coletiva em que os caminhos são construídos na investigação e assinala que não haja hierarquização entre a(o) pesquisador(a) e as(os) participantes. É uma metodologia de pesquisa que integra os assuntos pesquisados no processo investigativo, com o objetivo de promover mudanças sociais e políticas (Fals Borda, 2010a, 2010b).

A IAP valoriza o saber popular e a participação ativa da comunidade, reconhecendo que as pessoas diretamente envolvidas na investigação são as mais habilidosas para encontrar soluções. Fals Borda enfatiza que a pesquisa não deve ser apenas uma forma de produção de

⁶ O estágio pós-doutoral da coordenadora, realizado no período de maio de 2022 a maio de 2023, com recorte sobre o Barco de Fogo, também esteve vinculado ao projeto ENTRELAÇOS.

conhecimento acadêmico, mas também um instrumento de transformação social (Fals Borda, 2010a, 2010b).

A elaboração desse projeto se deu em razão da busca por políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) a partir das demandas elencadas pelo próprio movimento quilombola durante o Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS), realizado durante o ano de 2019. O FEEQS possui três funções articuladas: “mobilizadora, propositiva e produtora de conhecimentos sobre a EEQ no estado de Sergipe” (Lopes et al., 2023, p. 130). Nesse contexto, o NEABI-UFS, do qual também faço parte, realizou ações com o objetivo de fortalecer as discussões em torno da temática da Educação Escolar Quilombola (EEQ) nas escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombo no estado de Sergipe (Lopes et al., 2021).

No âmbito do ENTRELAÇOS, buscamos, juntamente com o Movimento Quilombola de Sergipe (MQS), dialogar com as comunidades na busca pela efetivação da EEQ no estado de Sergipe, e uma das pautas realizadas durante o FEEQS foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas, que deve ser constituído de forma específica e diferenciada. Ele deve estar fundamentado e contextualizado de acordo com as demandas das comunidades no que diz respeito à cultura, à oralidade, à memória e aos saberes tradicionais (Lopes et al., 2021).

Nesse caminho, Lopes et al. (2021, p. 89), em “(F)Atos de Resistência: Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Quilombolas”, delimitam que o território é “lôcus de construção e (re)significações identitárias, que se garante suas formas próprias e distintas de organização social e cultural, que é ensinado e aprendido sobre o que é ser quilombola”, buscando trazer “a representatividade, a cultura e que a EEQ seja realizada de formas específicas”, como é especificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

O projeto ENTRELAÇOS tem como objetivo geral:

[...] compreender as possibilidades e os desafios encontrados na efetivação da Educação Escolar Quilombola sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar (alunas(os), docentes, gestoras(es) e pais/mães), as comunidades quilombolas, a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional (BNCC, DCNEEQ, Currículo Sergipano, PPP etc.) e observações em campo (Lopes et al., 2022),

O projeto tem abordagem metodológica qualitativa (Bogdan; Biklen, 2003), baseada na investigação-ação participativa (IAP) (Fals Borda, 2010a, 2010b), e é desenvolvido nas quatro

escolas quilombolas da rede estadual⁷ de educação de Sergipe, a saber: Escola Estadual Gilberto Amado (Porto d'Areia), Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio (Brejão dos Negros), Escola Estadual Otávio Bezerra (Ladeiras) e Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio (Mocambo).

No âmbito das pesquisas desenvolvidas no projeto ENTRELAÇOS, destacamos as de Ângela Sales Andrade dos Santos (2021) e de Flávia Cristina Santos (2023).

A pesquisa de Ângela Sales Andrade dos Santos, defendida no ano de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), intitulada *Uma Análise do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 De Maio: O (Não) Lugar das Especificidades Étnico-Raciais e Histórico-Culturais* e realizada no âmbito do projeto ENTRELAÇOS, buscou analisar se e de que forma os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos anos de 2019 e 2020 do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio abordavam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, levando em consideração os seus contextos de elaboração e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Vale ressaltar que essa pesquisa foi realizada durante a pandemia da Covid-19 (Santos, 2021).

Já a pesquisa de Flávia Cristina Santos, defendida no ano de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), intitulada *Educação Escolar Quilombola e Educação em Ciências: Um olhar sobre o PPP de uma escola quilombola sergipana*, também realizada no âmbito do projeto ENTRELAÇOS, buscou analisar no PPP a presença/ausência das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e como estas dialogam com a Educação em Ciências em relação ao que estabelecem as DCNEEQ. Além do PPP, analisou também os projetos da área e/ou relacionados a ela, como o projeto “Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”, além do subprojeto “Caderno de Plantas Medicinais: Brejão dos Negros” e o livreto *Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo*. O estudo mostrou que o Novo Ensino Médio (NEM) foi o principal tema tratado no PPP 2022/23 do CEQ03M e que sua proposta de educação não dá espaço para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma modalidade de ensino. Já os projetos voltados às especificidades étnico-raciais das comunidades quilombolas valorizam as especificidades da EEQ e buscam a efetivação da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino, conforme determinam as DCNEEQ, e apontam caminhos para a Educação em Ciências nessa modalidade de ensino da Educação Básica (Santos, 2023).

⁷ A pesquisa no projeto ENTRELAÇOS será ampliada para a rede municipal de educação do estado de Sergipe. Especificamente, as escolas da rede municipal inseridas nos territórios quilombolas, bem como aquelas que atendem a alunos quilombolas, serão investigadas para analisar se elas atendem às DCNEEQ.

Cabe mencionar que os primeiros dados obtidos pelo projeto e a realização de ações desenvolvidas no âmbito do ENTRELAÇOS contribuíram para a elaboração do projeto da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (PROLEEQ), com consequente submissão ao Edital PARFOR-EQUIDADE (MEC/SECADI) e sua aprovação, com previsão para início no mês de janeiro de 2025.

O recorte referente à minha pesquisa de mestrado é desenvolvido na Escola Estadual Gilberto Amado, localizada na comunidade quilombola Porto D'Areia, na cidade de Estância. Partimos da compreensão e defesa de que a Educação Escolar Quilombola é

[...] a educação viva, que nasce do saber do próprio povo, para devolver a esse mesmo povo o que lhe foi negado e, por isso, valoriza, reconhece, fortalece, identifica, partilha, qualifica os saberes e os conhecimentos locais, sem com isso abandonar os conhecimentos universais. É uma educação que busca emancipar o homem e a mulher e se transforma em instrumentos de luta (Silva, 2016, p. 14).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), o Art. 34 enfatiza:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (Brasil, 2013, p. 468).

Assim, a EEQ é uma modalidade da Educação Básica que deve possuir pedagogia específica, conforme o modo de vida, a cultura, a memória e a ancestralidade dos quilombolas. O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve contemplar temas, abordagens e metodologias sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras.

Contudo, Santos (2018) enfatiza que, apesar de a EEQ ser uma modalidade da Educação Básica, o modelo de currículo eurocêntrico ainda está muito presente nas unidades escolares, representado por pessoas brancas, do sexo masculino, não correspondendo, assim, à representatividade cultural das comunidades quilombolas e da população negra.

Situamo-nos, também, na defesa da construção do currículo da escola quilombola comprometida com a diversidade étnico-racial, a valorização dos saberes, das práticas tradicionais e da liberdade religiosa para, assim, contribuir com a superação do racismo.

Os saberes tradicionais quilombolas devem compor os currículos das escolas quilombolas, pois a EEQ é uma educação que vai além do âmbito da escola. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 é fundamental na constituição desse currículo. Cabe destacar a importância de

contextualizar a cultura afro-brasileira e africana não apenas por obrigação da lei, mas sim pela importância de valorizar a cultura, os saberes, a religião desses povos e a luta antirracista (Brasil, 2013).

Quando citamos a Lei nº 10.639/03, é pela importância da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar em escolas da Educação Básica. Além dessa lei de 2003, no ano de 2008 a Lei nº 11.645 foi sancionada, incluindo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares, como é enfatizado no Art. 26 A, § 1º (Brasil, 2003, 2008):

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Mas, para que essas discussões sejam colocadas em prática, é necessário que a formação de professores em cursos de licenciatura possua/inclua abordagens que discutam as questões da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), que viabiliza os processos educativos, o que envolve a formação cidadã. Assim, é necessário que as universidades ofereçam licenciaturas específicas para professoras(es) atuarem em escolas quilombolas. Mas isso ainda não é uma realidade nas universidades.

Dito isso, Gomes (2005, p. 49) pontua que

[...] precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.

Em continuidade, Cavalleiro (2003) defende que no ambiente escolar devem ser discutidas as temáticas sobre as questões do racismo e que, se nesse âmbito escolar forem identificadas práticas racistas, deve-se combatê-las.

Com essa preocupação, em um estudo desenvolvido em nosso grupo de pesquisa, Lopes e Jesus (2018) estudaram a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas licenciaturas em Química e Física ofertadas no Campus de Itabaiana, com o objetivo de analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos referidos cursos e a inserção da ERER, trazendo as aproximações e os distanciamentos da proposta de formação docente presente nos PPPs dos cursos de licenciatura.

No curso de licenciatura em Química, campo desta pesquisa, no período investigado por Lopes e Jesus (2018), não havia disciplinas que abordassem a questão étnico-racial. As autoras ainda enfatizam a realização de ações de extensão que discutiam sobre a EREER, e, como egressa desse curso, posso apontar que uma professora⁸ e suas(eus) orientandas(os) se debruçaram sobre a temática através de ações de extensão, da orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da iniciação científica, de subprojetos do PIBID, do Prodocência e do Residência Pedagógica (RP) e em disciplinas do curso, mesmo que a EREER não compusesse as suas ementas. Isso explicita que essas ações assumem mais um compromisso individual da professora do que do curso e/ou da instituição.

As autoras defendem que o professor possui um papel importante para a realização e efetivação da EREER no âmbito do cotidiano escolar. Por isso, é necessária e fundamental sua inserção nos currículos de cursos de formação docente (Lopes; Jesus, 2018). Tecem ainda inúmeras reflexões sobre a inclusão das temáticas afro-brasileira e indígena na formação docente e na sala de aula a partir do estabelecido nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Defendem, assim, currículos voltados para a educação antirracista.

Com a reformulação do curso, no currículo atual dessa licenciatura em Química, atualmente há componentes curriculares obrigatórios e optativos que atendem às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, portanto a EREER, quais sejam: Diversidade, Interculturalidade e Relações Étnicas e Raciais no Ensino de Química e Ciências, Diversidade, Estágio Supervisionado no Ensino de Química IV e a optativa Educação das Relações Étnico-Raciais.

Esses componentes curriculares são ofertados no curso desde o semestre 2020.2. O componente curricular Diversidade é obrigatório, com carga horária de 60 horas e tem a seguinte ementa (UFS, 2020):

QUII0164 - Diversidade, Interculturalidade e Relações Étnicas e Raciais no Ensino de Química e Ciências Ementa: Introdução ao Conceito de Cultura; Racismo, Preconceito e discriminação. Diversidade Cultural, Multiculturalidade e Interculturalidade no Ensino de Ciências e Química. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena no ensino de Ciências e Química. Diferentes formas de produção de conhecimentos e tecnologias. Avaliação de Materiais didáticos na perspectiva das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. As ações extensionistas serão realizadas através da Exposições que retratem a presença da mulher, do negro e do indígena na Ciência. Roda de conversa com a sociedade civil organizada. Oficinas em escolas quilombolas. Exposição de filmes e documentários.

⁸ Orientadora deste trabalho.

O componente curricular ESEQ IV, também obrigatório, é ofertado com 90h com a ementa a seguir (UFS, 2020):

Políticas públicas, currículo e projeto político pedagógico (ppp), princípios e práticas em diferentes modalidades na educação básica, a saber: educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação inclusiva, educação do campo, educação para jovens e adultos, educação para jovens em situação de privação de liberdade, educação à distância, educação bilíngue de surdos e educação profissional e tecnológica.

Dito isso, nosso olhar se volta para essa formação docente ofertada no curso de licenciatura em Química do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe, de onde sou oriunda e onde desenvolvo estágio-docência sob a supervisão da minha orientadora no mestrado, nas disciplinas ESEQ IV e Diversidade.

Nessas disciplinas, o mestrando moçambicano Bento Paulo Baloi também desenvolve suas atividades de Estágio Docência. Participa também Maílson Acácio dos Santos, discente do curso de licenciatura em Geografia do Campus Itabaiana. Maílson é quilombola oriundo do povoado Mocambo, localizado no município de Porto da Folha, no Sertão sergipano. Ambos são orientados pela orientadora desta dissertação, respectivamente no mestrado ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) e na Iniciação Científica (IC) da UFS.

Assim, nosso olhar concentra-se nas experiências de (auto)formação docente desenvolvidas na disciplina ESEQ IV, tendo como campo transgressor, formativo e investigativo a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado e os diálogos estabelecidos com a comunidade quilombola Porto d'Areia e os dois estudantes supracitados.

Por (auto)formação docente entendemos que todas e todos estão envolvidas(os) nesse processo de (auto)formação, como estagiários de ESEQ IV, estagiária(o) de pós-graduação, aluno de Iniciação Científica e docente da disciplina/orientadora. Todas e todos estão se formando nesse processo, aprendendo e ensinando.

Nesse pensamento, Freire (1996, p. 13) afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, todas(os) as(os) envolvidas(os) nesse processo de autoformação estão aprendendo e ensinando, e dessa forma o conhecimento é construído de forma coletiva, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos (Freire, 1987).

Como é exposto por hooks⁹ (2013, p. 35),

⁹ Nesta dissertação o nome de bell hooks é empregado em letra minúscula: a própria autora criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa, dessa maneira esta dissertação respeita a escolha da autora.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

Dessa forma, as(os) estagiárias(os) da disciplina ESEQ IV, a(o) pós-graduanda(o), o discente de Geografia e de Iniciação Científica e a docente nesse processo de autoformação têm a oportunidade de incluir suas próprias trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento educacional/profissional, estabelecendo uma prática educativa participativa, emancipatória, tornando o modo de ensinar que qualquer uma(um) pode aprender, uma educação como prática da liberdade, transgredindo as barreiras (Freire, 1967; hooks, 2013).

Pensando numa educação transgressora e como prática da liberdade, estabelecemos a escola e os diálogos com os fogueteiros da comunidade quilombola Porto D'Areia como campo transgressor, formativo e investigativo, fundamentando-nos em Paulo Freire (1967) e bell hooks (2013).

Isso ressoa como uma forma de pensar uma educação na qual esses espaços formativos possibilitam os compartilhamentos de saberes, desafiando as estruturas tradicionais da educação e valorizando as experiências e os conhecimentos tradicionais do quilombo e da escola. Quando cito a escola, é pelo fato de estar localizada em uma comunidade quilombola e, dessa maneira, deve atender às DCNEEQ, ou seja, uma educação que deve estabelecer o diálogo com os saberes e fazeres da comunidade quilombola, que respeite a cultura, a memória, a ancestralidade daquele povo (Brasil, 2013; Freire, 1967).

Nesse sentido, a educação transgressora (hooks, 2013) complementa as ideias de Freire (1967) ao ressaltar a importância de um espaço educacional onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Nesse espaço formativo, o quilombo, aprendemos com os saberes do Barco de Fogo para depois ser elaborado o material didático a ser ministrado na escola-campo. Para hooks, a educação deve ser um ato de resistência contra as opressões estruturais e um meio de proporcionar a liberdade individual e coletiva. Dessa maneira, deve permitir uma reflexão crítica sobre a realidade social, econômica e cultural da comunidade (Freire, 1967; hooks, 2013).

Assim, a educação na comunidade quilombola Porto D'Areia é considerada nesta pesquisa como campo transgressor e formativo, pois possibilita a elaboração de conhecimentos, a transformação social e a valorização da identidade cultural, abrindo caminho para uma educação que busca praticar a liberdade e a transgressão.

Em adendo, hooks (2013, p. 24) afirma: “[...] celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação como prática da liberdade”. Ainda hooks (2013, p. 25) expõe que “a educação como prática da liberdade é um jeito que de ensinar que qualquer um pode aprender”.

Os quilombolas são povos da circularidade, ou seja, são início, meio e início (Santos, 2023). A partir desses compartilhamentos das experiências dos saberes e fazeres do Barco de Fogo, vemos uma forma de resistência que mantém viva a história e as tradições culturais no quilombo Porto d’Areia, passando de geração em geração (Santos, 2023).

Em vista disso, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: quais as possibilidades, os avanços e os desafios encontrados em uma experiência de (auto)formação docente de Ciências/Química tendo como campo transgressor, formativo e investigativo a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado e os diálogos estabelecidos com a comunidade quilombola Porto d’Areia, um estudante moçambicano em Estágio Docência e um estudante quilombola de Geografia?

Para responder esse questionamento, nesta pesquisa temos o seguinte objetivo geral: investigar uma experiência de (auto)formação docente de Ciências/Química tendo como campo transgressor, formativo e investigativo a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado e os diálogos estabelecidos com a comunidade quilombola Porto d’Areia, um estudante moçambicano em Estágio Docência e um estudante quilombola de Geografia.

Como objetivos específicos apontamos:

- Analisar, problematizar e promover entendimentos, durante o processo formativo desenvolvido, com relação ao pertencimento étnico-racial das(os) estagiárias(os) e suas respostas sobre Quilombo e Comunidade Quilombola;
- Identificar os conhecimentos e as práticas sobre a Espada de Fogo de membros/as da comunidade e estudantes da escola que podem potencializar o desenvolvimento contextualização na Educação em Ciências na escola-campo da investig/ação;

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013; Flick, 2009), do tipo investigação-ação participativa (IAP) (Fals Borda, 2010a, 2010b). A pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013) apresenta cinco características básicas de configuração de pesquisa. Uma das cinco características ressalta que o ambiente natural serve como a fonte primária de dados, com a pesquisa sendo seu principal instrumento. Esses dados são coletados em forma de palavras, não de números, e analisados de maneira indutiva, enfatizando o significado fundamental na abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013). Nos termos de Flick, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (2009, p. 20).

Desse modo, a abordagem na pesquisa qualitativa busca compreender a complexidade e a riqueza dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes, utilizando métodos como entrevistas, observação participante e análise de documentos. É fundamentada no tipo IAP (Fals Borda, 2010a, 2010b), em que a pesquisa é construída/elaborada no percurso da investigação, acontecendo de forma coletiva e na práxis transformadora. Não há hierarquização entre participantes e/ou sujeitos/as e a/o pesquisador/a, além de o/a pesquisador/a também ser sujeito/a da pesquisa. Fundamentada na IAP, buscarei desenvolver ações comprometidas com a EEQ.

Adotamos a investigação-ação participativa porque ela “defende: a não hierarquização entre pesquisador e participantes; os caminhos são construídos na investigação, na consciência coletiva e na práxis transformadora” (Fals Borda, 2010a, 2010b *apud* Lopes, 2022, p. 4).

Para a produção dos dados, foram realizados um questionário, anotações em caderno de campo, (auto)narrativas e entrevista. Esses meios de coleta de dados são frequentemente utilizados de forma combinada para fornecer uma compreensão mais completa e desenvolvida do fenômeno estudado, especialmente em contextos de investigação-ação participativa, em que a participação ativa e a colaboração dos sujeitos da pesquisa são fundamentais.

No questionário as(os) estagiarias(os) responderam as seguintes questões: 1) o que é quilombo? E se conhece alguma comunidade quilombola? Esses questionamentos foram respondidos no início do semestre 2023.1. E durante o semestre foram anotadas as discussões em sala de aula no caderno de anotações de Jéssica, Mailson e Bento.

Para os autores Bogdan e Biklen (2013), o questionário é um instrumento flexível que facilita um maior e mais aprofundado estudo do tema em questão. Ainda enfatizam a importância de uma preparação cuidadosa na construção dos questionários na pesquisa,

garantindo que as questões sejam claras e relevantes ao contexto cultural dos participantes. Isso contribui para a qualidade dos dados coletados e para a validade das interpretações feitas com base nas respostas dos participantes.

O caderno de campo desempenha um papel fundamental como um instrumento de registro e reflexão da(o) pesquisador(a) durante todo o processo da coleta de dados. Segundo os autores, o caderno de campo deve ser mantido de forma sistemática e organizada, registrando não apenas as observações, mas também os pensamentos subjetivos e as reflexões críticas do/a pesquisador/a, e permite uma análise profunda dos dados, contribuindo para a validade e confiabilidade da pesquisa (Ludke; André, 2013).

Sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (2013) defendem a utilização de entrevistas abertas como uma metodologia essencial para investigar profundamente os fenômenos sociais. As entrevistas abertas permitem uma interação flexível entre o/a pesquisador(a) e a(o) participante, facilitando a emergência de narrativas ricas e detalhadas sobre as experiências individuais e coletivas. Além da captura dos dados descritivos detalhados, possibilita uma compreensão mais profunda das percepções, dos significados e dos contextos culturais das(os) participantes. Dessa maneira, as entrevistas abertas são um meio de coleta de dados, mas também são consideradas um processo de diálogo que valoriza as vozes e perspectivas dos/as participantes.

Para a análise dos dados, foi adotada a Análise Textual Discursiva (ATD), baseada nos estudos de Moraes e Galiazzi (2006). A ATD é uma abordagem metodológica utilizada na pesquisa qualitativa para compreender e interpretar o conteúdo textual de entrevistas, discursos ou outros tipos de material linguístico. Baseada nos estudos de Moraes e Galiazzi (2006), essa técnica visa a extrair significados subjacentes e padrões de sentido presentes nos discursos dos/as participantes. Ao adotar a ATD, busco não apenas identificar informações explícitas, mas também analisar as nuances, os valores e as perspectivas subjacentes aos discursos.

Através da organização dos discursos em categorias e da elaboração de metatextos, a ATD permite uma compreensão mais profunda das complexidades e das dinâmicas presentes nos dados textuais, contribuindo significativamente para a construção de conhecimento e para a interpretação dos fenômenos estudados (Moraes; Galiazzi, 2006).

No Quadro 1 encontra-se uma breve síntese dos estudos, destacando claramente o título, o objetivo da pesquisa, a metodologia e as contribuições teórico-práticas dos artigos que foram desenvolvidos neste formato de multipaper, segundo a Instrução Normativa Nº 01/2024/PPGED.

Quadro 1 - Síntese dos estudos com títulos dos artigos

Título	Objetivo da pesquisa	Metodologia	Contribuições teórico-práticas
AQUILOMBANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE CIÊNCIAS/QUÍMICA: educação das relações étnico-raciais	Apresentar as análises da inserção e implementação da EREER em um curso de Lic. em Química problematizando-as a partir de uma experiência de (auto)formação docente, no componente curricular estágio, tendo uma comunidade quilombola como campo formativo e investigativo.	Abordagem metodológica qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013), baseada na investigação-ação participativa (Fals Borda, 2010a e 2010b)	Arruti, 2017; Brasil, 2004, 2006, 2012; CONAQ, 2018, 2023; Freire, 1996; Gomes, 2005; Loss, 2015; Lima, Almeida, autor, 2023; Moura, 1990; Nascimento, 2006; Silva, 2007; Silva, 2020; Verrangia, 2020.
Saberes e fazeres da Espada de Fogo: possibilidades para Educação em Ciências na Educação Escolar Quilombola	Refletir sobre a produção da Espada de Fogo como temática para a Educação em Ciências na escola da Comunidade Quilombola Porto D'Areia, considerando a proposta de contextualização a partir de critérios fundamentados em Paulo Freire e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.	Abordagem metodológica qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013), baseada na investigação-ação participativa (Fals Borda, 2010a e 2010b).	Alves, José, 2021; Brasil, 2004, 2008, 2012; Bispo, Lopes, Lima, 2019; Freire, 1967, 1987, 1996; Luca et al., 2015; Santos, 2015, 2023; Silva, 2016; Souza, 2015; Bispo, Lopes, 2019, Bispo, 2018.

Os artigos estão organizados em dois, apresentados a seguir. O primeiro artigo intitulado “AQUILOMBANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE CIÊNCIAS/QUÍMICA: educação das relações étnico-raciais, foi submetido a Revista Olhares, Revista do Departamento de Educação – UNIFESP, no número temático “Educação para as Relações Étnico-Raciais: os vinte anos da lei 10639/03 e seus desdobramentos”. A formatação do artigo está de acordo com as normas da revista.

E o segundo artigo, intitulado “Saberes e fazeres da Espada de Fogo: possibilidades para Educação em Ciências na Educação Escolar Quilombola”, foi submetido na Revista Educação e Políticas em Debate (REPOD), no Dossiê: “Políticas Públicas para Educação Indígena e Quilombola: diálogos, práticas educativas, contextos multiculturais e pluralidades epistemológicas”. A formatação do artigo está de acordo com as normas da revista.

Artigo 01 - Número temático “Educação para as Relações Étnico-Raciais: os vinte anos da lei 10639/03 e seus desdobramentos”.

OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

AQUILOMBANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE CIÊNCIAS/QUÍMICA: educação das relações étnico-raciais

AQUILOMBANDO LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS/QUÍMICA:
educación de las relaciones étnico-raciales

AQUILOMBANDO THE TRAINING OF SCIENCE/CHEMISTRY TEACHERS: education of
ethnic-racial relations

Resumo: Este artigo objetiva apresentar as análises da inserção e implementação da EREER em um curso de Licenciatura em Química problematizando-as a partir de uma experiência de (auto)formação docente, no componente curricular estágio, tendo uma comunidade quilombola como campo formativo e investigativo. Adotamos a investigação-ação participativa. As narrativas elaboradas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. As ideias sobre quilombos e suas histórias de resistências foram ampliadas e (re)significadas. A experiência demonstrou possibilidades para o entendimento do quilombo como local de resistência, bem como para a compreensão e problematização da diversidade étnico-racial do país.

Palavras-chave: EREER. Educação em Ciências. Formação de professoras(es) de Ciências e Química. Quilombos.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar el análisis de la inserción e implementación de EREER en un curso de licenciatura de Química, problematizándolos a partir de una experiencia de (auto)formación docente, en el componente curricular de pasantía, con una comunidad quilombola como campo de formación e investigación. Adoptamos la investigación-acción participativa. Las narrativas elaboradas fueron analizadas mediante Análisis Textual Discursivo. Las ideas sobre los quilombos y su historia de resistencia se ampliaron y (re)significaron. La experiencia demostró posibilidades para comprender el quilombo como lugar de resistencia, así como para comprender y problematizar la diversidad étnico-racial del país.

Palabras clave: EREER. Enseñanza de las ciencias. Formación de profesores de Ciencias y Química. Quilombos.

Abstract: This article aims to present the analyzes of the insertion and implementation of an EREER in a Chemistry Degree course, problematizing them based on an experience of teacher (self)training, in the internship curricular component, within a quilombola community as a training and investigative field. We adopted a participatory action research for this study. The elaborated narratives were analyzed using Discursive Textual Analysis. Ideas about quilombos and their history of resistance were expanded and (re)meant. The experience demonstrated possibilities for understanding the quilombo as a place of resistance, as well as for understanding and problematizing the country's ethnic-racial diversity.

Keywords: ERER. Science Education. Training of Science and Chemistry teachers. Quilombos.

DIÁLOGOS INICIAIS

Por seu papel fundamental no combate ao racismo ainda presente na sociedade brasileira, a implementação da História e Cultura Afro-Brasileira, conforme estabelecido na Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (Brasil, 2004), por meio de currículos e práticas pedagógicas na Educação Básica e na educação universitária, deve, somada a outras ações afirmativas¹⁰, se constituir como política pública de Estado essencial para a garantia da igualdade racial e da justiça social no Brasil.

Nesse caminho de 20 e 21 anos da promulgação, respectivamente, da Lei e das Diretrizes supracitadas, as produções científicas têm apontado avanços importantes no que se refere a suas implementações, mesmo que, em sua maioria, em ações realizadas por esforços individuais de professoras(es) engajadas(os) e/ou por eventos esporádicos, como o Dia da Consciência Negra¹¹ ou o Concurso da Beleza Negra¹². Essas pesquisas corroboram a importância da ERER e a insuficiência de uma abordagem crítica e ampla no ambiente escolar e universitário que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial. Nesse sentido, elas defendem a necessidade de formação inicial e continuada de professoras(es) comprometidas(os) com uma educação que combata o racismo no ambiente escolar e acadêmico (CAVALEIRO, 2010; GOMES, 2005, 2010, 2017; BRITO; AUTOR X, 2014; JESUS; AUTOR X, 2017; MUNANGA, 2020; JESUS; AUTOR X, 2022; PASSOS *et al.*, 2021; LIMA; ALMEIDA; AUTOR X, 2023).

Destarte, a inclusão da ERER nos currículos das licenciaturas contribui para a formação de profissionais comprometidas(os) com a luta antirracista e habilitadas(os) para desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os diferentes pertencimentos étnico-raciais das(os) estudantes. Esse compromisso envolve valorizar e reconhecer a contribuição do povo negro na sociedade e, conforme Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, (2007, p. 491), refletir sobre a identidade étnico-racial, a condição de igualdade, a valorização

¹⁰ Como as Leis nº 7.712/1989 e nº 12.711/2012. A Lei nº 7.712, de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. A Lei de Cotas, Lei nº 12.711, de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, universalizou o acesso de estudantes negras(os) nas universidades públicas do Brasil e se deu em um contexto de intenso debate sobre o enfrentamento ao racismo, protagonizado, sobretudo, pelo movimento negro.

¹¹ É o dia que homenageia e resgata as raízes do povo afro-brasileiro, comemorado no dia 20 de novembro porque coincide com o dia da morte de Zumbi dos Palmares.

¹² Concurso realizado em um colégio estadual sergipano, por meio de desfile que tem por padrão a beleza negra, realizado no mês de novembro.

da cultura dos povos, da sua memória, da sua oralidade, da sua diversidade e de serem capazes de “aprender-ensinar-aprender”.

Essa abordagem possibilita a sensibilização para as diferentes realidades presentes em sala de aula, além de capacitar as(os) professoras(es) a atuarem de maneira qualificada em ambientes educacionais diversos (SOUZA *et al.*, 2022; LIMA; ALMEIDA; AUTOR X, 2023). Certamente o combate ao racismo contribui para a diminuição das desigualdades raciais em nosso país, onde a população negra é mais afetada pelo racismo estrutural.

Dessa maneira, a implementação desse marco legal envolve a construção e efetivação de currículos escolares antirracistas a serem trabalhados ao longo de todo o ano letivo, não se limitando apenas ao Dia da Consciência Negra. Nas Instituições de Ensino Superior (IES), a EREER deve ser implementada nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Vale destacar o lugar que a inclusão da história dos quilombos deve ocupar no ensino da História Afro-Brasileira e, portanto, na EREER, a saber: é uma prática educativa essencial que contribui para a valorização das comunidades quilombolas e sua herança cultural (BRASIL, 2004). As DCNERER orientam que os sistemas de ensino da Educação Básica e da educação universitária devem em seus currículos trazer “registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em **remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais**” (BRASIL, 2013, p. 507, grifos nossos). Acrescentam ainda que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira deve:

[...] entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de **remanescentes de quilombos**, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (BRASIL, 2013, p. 506, grifos nossos).

Certamente a implementação das DCNERER é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as identidades, as culturas e os pertencimentos étnico-raciais sejam respeitados e valorizados. Nessa compreensão, a história de resistência das comunidades quilombolas deve ser parte integrante dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, com destaque para sua importância na formação das(os) professoras(es).

No Brasil, o perfil das vítimas de mortes violentas intencionais (MVI) nos últimos anos destaca que, em média, 91,4% das vítimas são homens, enquanto 8,6% são mulheres, sendo que, em relação ao perfil étnico-racial, 76,5% dos mortos em 2022 eram negros, segundo o 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023). A mesma fonte, ao analisar esses dados, chama atenção para a inexistência de um debate mais amplo sobre suas origens, causas e possibilidades de redução, constituindo-se ainda o racismo um tabu “interditado entre os tomadores de decisão nas organizações de segurança pública” (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023, p. 31).

Apesar de ser o menor estado da Federação, quando o quesito é morte violenta, Sergipe se situa em quarto lugar quanto à maior letalidade, com um uso abusivo e desproporcional da força policial, segundo o 17º Anuário (2023). No que tange às mulheres negras, estas corresponderam a 66,4% das vítimas do total de homicídios de mulheres registrados pelo sistema de saúde em 2022, de acordo com o Atlas da Violência (2024), o equivalente a 4,2 por grupo de 100 mil habitantes, enquanto a taxa para mulheres não negras foi de 2,5, o que significa dizer que mulheres negras tiveram 1,7 vezes mais chances de serem vítimas de homicídio em comparação com as não negras (IPEA, 2024, p. 41). É no mínimo intrigante que a mesma pesquisa salienta o fato de que esse dado diminuiu, de modo geral, no Brasil. No entanto, “em todos os estados da Região Nordeste, a chance de uma mulher negra ser vítima de homicídio é pelo menos duas vezes maior do que a de uma mulher não negra” (IPEA, 2024, p. 42). É também nesse contexto que se situa Sergipe como o quarto com maior chance de uma mulher negra ser assassinada em relação a uma mulher não negra, com uma margem de 62,9%, segundo a mesma fonte.

Tais disparidades apontadas pelos dados acima estão presentes em todas as demais políticas, sendo que a educação é um campo ainda pouco priorizado. Entretanto, no que se refere às possibilidades de alteração desse contexto a partir de políticas afirmativas, temos visto no Brasil um dado positivo no campo das possibilidades de alteração da realidade de violência a que historicamente está submetida a população negra dentre outros agrupamentos hegemonicamente minoritários. Trazer estas reflexões para o centro do debate pode sinalizar oportunidades também em outros campos, como a segurança pública, e mais ainda a melhoria da qualidade de vida digna, com melhores condições socioeconômicas, por meio do acesso ao Ensino Superior, por exemplo (ANJOS; AUTOR X; BOMFIM, 2024; ANJOS; AUTOR X; OLIVEIRA, 2022).

Aproximando estas reflexões da realidade da população quilombola de Sergipe, o estado ocupa a nona posição do país no quantitativo de 28.124 pessoas que se identificaram no Censo (2022) como quilombolas. No que diz respeito ao Território Quilombola, segundo a Fundação Cultural Palmares (FCP) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o estado de Sergipe possui 32 Territórios quilombolas certificados, mas o Movimento Quilombola de Sergipe (MQS) identifica 52 territórios nas diversas formas de regularização de suas terras. Esse cenário entre os números oficiais e os reconhecidos pelo Movimento Quilombola reflete a complexidade e os desafios enfrentados na luta pela regularização fundiária dessas comunidades (AUTOR X *et al.*, 2021; PPC, 2024).

Podemos observar também os dados do relatório “Racismo e violência contra quilombolas no Brasil” ao trazer que nos últimos anos a violência contra comunidades quilombolas no país tem se intensificado de forma alarmante. Em um estudo feito no intervalo entre 2008 e 2017, foi demonstrado que, no ano de 2017, houve um aumento significativo de

aproximadamente 350% no número de assassinatos em comparação com o ano anterior. A região Nordeste se destacou negativamente, concentrando a maior parte desses crimes. Estados como a Bahia, com 13 casos, e o Maranhão, com 10, foram os mais afetados, seguidos pelo Pará, que registrou 5 assassinatos. Nos últimos cinco anos, o número de assassinatos dobrou em comparação ao período anterior. Entre 2018 e 2022, ocorreram 32 assassinatos, dos quais ao menos 15 eram lideranças reconhecidas do movimento quilombola. Cabe registrar que houve assassinatos em todas as regiões, sendo o Nordeste responsável por 65,6% dos casos (CONAQ, 2018, 2023).

Esse crescimento da violência se agrava pela falta de acesso a serviços básicos como saúde, educação e saneamento, frequentemente negligenciados pelo Estado, agravando a vulnerabilidade social dos quilombolas. Em muitos casos, a omissão e a cumplicidade do poder público, associadas a um sistema jurídico que muitas vezes falha em proteger esses direitos, perpetuam um ciclo de violência e exclusão que continua a afetar profundamente a vida e a resistência das comunidades quilombolas no Brasil.

Os quilombolas no Brasil têm enfrentado uma série de violências que ameaçam sua existência e seus direitos. A luta pela regularização fundiária é uma das principais fontes de conflito, pois as terras ocupadas pelos quilombolas frequentemente são cobiçadas por latifundiários, empresas agrícolas e mineradoras. Além de sofrer violências físicas e territoriais, os quilombolas também enfrentam violências simbólicas e culturais. A negação e a invisibilidade de suas contribuições culturais e históricas perpetuam o racismo e a marginalização dessas comunidades.

Nesse ínterim, vale registrar a denúncia feita pelas lideranças quilombolas sergipanas durante o Fórum da Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS), realizado em 2019, sobre o racismo sofrido pelas(os) estudantes quilombolas sergipanas(os) em ambientes escolares. Essas lideranças relataram a situação vivenciada por essas(es) estudantes ao passarem a frequentar escolas fora do seu território (AUTOR X *et al.*, 2021) e serem submetidas(os) a vocabulário pejorativo sobre seu pertencimento étnico-racial e sua comunidade quilombola e diversas outras formas de discriminação racial, além do distanciamento do currículo da realidade da comunidade (AUTOR X *et al.*, 2021).

A nosso ver, a implementação das DCNERER nos cursos de formação inicial e continuada de professoras(es), com ênfase na história e na cultura das comunidades quilombolas, tem o potencial de contribuir de forma contundente para o rompimento com currículos e práticas pedagógicas centradas em princípios eurocêntricos e racistas, como as relatadas pelas comunidades quilombolas sergipanas.

Este artigo se insere no contexto das vozes que defendem a urgência da EREER, com foco na cultura e na história de resistência das comunidades quilombolas sergipanas, como

promotora de uma educação antirracista que acolha as pessoas quilombolas como sujeitos de direitos e de saberes.

Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado da primeira autora sob orientação da segunda. A pesquisa de mestrado está inserida no projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS¹³: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”, que tem o objetivo de compreender as possibilidades e os desafios encontrados na efetivação da Educação Escolar Quilombola sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar, as comunidades quilombolas, a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional e as observações em campo (AUTOR X *et al.*, 2022). Tem abordagem metodológica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013) baseada na investigação-ação participativa (FALS BORDA, 2010a; 2010b).

A investigação-ação participativa (IAP) tem compromisso com os/as sujeitos/as e com as pessoas que são convidadas a participar do projeto, pesquisando o que a comunidade tem demandado. Além disso, Fals Borda enfatiza a consciência coletiva, salientando que os caminhos sejam construídos na investigação e que não haja hierarquização entre o pesquisador e os participantes.

No projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS”, desenvolvemos, entre outras ações, uma experiência de formação/autoformação docente no componente curricular Estágio Supervisionado em Ensino de Química IV (ESEQ IV), ofertado na Licenciatura em Química pelo Departamento de Química do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe (LQ-DQCI/UFS). As atividades foram realizadas durante o semestre 2023.1, ofertado nos meses de junho a outubro de 2023. Essa experiência está inserida nas ações desenvolvidas na escola a partir da demanda apresentada pela Associação dos Moradores e Amigos Remanescentes de Quilombo (AMARQ) por meio do seu presidente, Wellington Quilombola, e pela direção da escola, compreendendo ações que dizem respeito à identificação de temáticas de ensino com foco nas especificidades étnico-raciais da comunidade. Foram desenvolvidas com essa preocupação várias ações junto com a comunidade e a escola, que se constituíram também como espaço de (auto)formação das(os) estagiárias(os). Neste artigo, fazemos um recorte dessa (auto)formação.

Por autoformação Loss (2015, p. 3) entende que é a “construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir”. E Loss ainda traz que é função dos cursos de formação de professores/as

[...] a promoção das relações humanas para o diálogo intercultural, individual e coletivo e para a sensibilização, na perspectiva do caminhar para si e para

¹³ Coordenado pela coautora deste artigo e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer CEP/CONEP: 5.699.931 (AUTOR *et al.*, 2022).

o outro no sentido da troca de experiências, da reflexão das diferentes linguagens (oral, corporal, escrita, pintura, desenho, poesia, teatro, dança, entre outras), do fazer experiências e constituir projeções de vida (2015, p. 2).

Desse modo, a autoformação é algo influenciado através das interações/reflexões com os/as outros/as, e são essas trocas de experiências compartilhadas que moldam a autoformação. É nessas trocas de experiências e nas vivências do discente quilombola, do moçambicano e das(os) estudantes da disciplina que podemos refletir sobre as relações humanas, a diversidade étnico-racial, a diversidade cultural.

Por formação/autoformação nos referimos inicialmente às atividades realizadas com foco na formação das(os) estagiários de ESEQ IV e ao processo formativo da primeira autora como estudante bolsista de mestrado por meio do Estágio Docência nesse componente curricular. Compreendemos ainda que todas(os) as(os) envolvidas(os) nas atividades do ESEQ IV são/foram sujeitos de saber e de aprendizagem, portanto também passaram pela (auto)formação a orientadora da pesquisa e docente de ESEQ IV e os estudantes Alex e Beto¹⁴.

Alex é moçambicano, mestrando e professor da Educação Básica em seu país. Beto é quilombola, estudante de graduação e bolsista de Iniciação Científica no projeto ENTRELAÇOS. Esses estudantes, membros do NEABI e da equipe do projeto ENTRELAÇOS, contribuíram em todas as etapas do processo investigativo e formativo em tela. Assim, consonante o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 13).

Dito isso, cabe informar o objetivo deste artigo: apresentar as análises da inserção e implementação da EREER em um curso de Licenciatura em Química, problematizando-as a partir de uma experiência de (auto)formação docente no componente curricular Estágio Supervisionado, tendo uma comunidade quilombola como campo formativo e investigativo.

A comunidade quilombola Porto d’Areia¹⁵ está localizada na cidade de Estância, estado de Sergipe, berço da cultura junina onde se encontram os fogueteiros, que realizam a manifestação cultural do Barco de Fogo e dos fogos de artifício.

No que se refere aos aspectos metodológicos, associando-se ao projeto ENTRELAÇOS, esta pesquisa se insere, de acordo com Bogdan e Biklen (2013), na abordagem qualitativa. Adotamos a pesquisa qualitativa do tipo investigação-ação participativa (IAP) (FALS BORDA, 2010a; 2010b). A IAP tem compromisso com as(os) sujeitas(os) e enfatiza a consciência coletiva, instituindo que os caminhos sejam construídos na investigação e que não haja hierarquização entre o(a) pesquisador(as) e (as)os

¹⁴ Membro do Coletivo de Estudantes Indígenas e Quilombolas José Apolônio.

¹⁵ As regências do ESEQ IV foram realizadas na escola localizada nessa comunidade. Contudo, no recorte da pesquisa apresentado neste artigo, não focamos nas regências.

participantes, e ainda enfatiza que o(as) pesquisador(as) também é sujeita(o) da pesquisa que está em construção/elaboração. Os caminhos foram elaborados/construídos no percurso da investigação em questão.

A produção dos dados foi realizada por meio de questionários, (auto)narrativas, observações e anotações realizadas em cadernos de campo (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Os questionários foram respondidos nos primeiros dias de aula pelas(os) estagiárias(os) de ESEQ IV e trataram sobre temas como: “O que é quilombo?”; “Conhece alguma comunidade ou pessoas quilombolas?” As narrativas das(os) estagiárias(os) correspondem a textos diversos produzidos por elas(es) durante o desenvolvimento das atividades do componente curricular supradito, como relatos e Relatório Final de ESEQ IV. As atividades mencionadas nesses textos correspondem, entre outras, a estudos e debates durante as aulas realizadas na universidade; visitas à comunidade/escola quilombola; diálogos com membras(os) das comunidades e apresentação oral das atividades, realizada ao final do semestre.

O caderno de campo é um instrumento importante na coleta dos dados qualitativos, permitindo o registro imediato da observação, e ele ainda facilita a reflexão acerca dos dados, impedindo, inclusive, que sejam esquecidos (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Foi produzido individualmente e discutido coletivamente durante as aulas do componente curricular supracitado.

Todas(os) as(os) sujeitas(os) envolvidas(os) foram identificadas(os) por meio de pseudônimos e assinaram o Termo de Consentimento Livre (TCL) para participação na pesquisa, a saber: as(os) estagiárias(os) de ESEQ IV e os estudantes Alex e Beto.

Quanto às(aos) estagiárias(os)¹⁶ de ESEQ IV, contamos com sete estudantes estagiárias(os) matriculadas(os) no componente curricular. Essas(es) estagiárias(os) haviam concluído os três estágios anteriores, quais sejam: ESEQ I, ESEQ II e ESEQ III. Portanto, estavam no quarto e último estágio da matriz curricular do curso de Licenciatura em Química. Dessas(es) sete estagiárias(os), seis tinham cursado a disciplina Diversidade e Interculturalidade e um(a) estava cursando a referida disciplina no mesmo semestre. Das(os) sete estagiárias(os), seis se autodeclararam negros(as) e um(a) se autodeclarou branco(a).

Na análise trabalhamos na interpretação dos metatextos produzidos a partir da organização dos níveis de categorias dos significados encontrados a partir da análise dos discursos originados nas narrativas, fundamentada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2006), a saber: “Colonial”, “Cultura e identidade” e “Resistência” (Quadro Único).

As análises estão organizadas nos dois tópicos apresentados a seguir. No primeiro, consta a análise da inserção e implementação da EREER no curso. A problematização, a partir

¹⁶ Optamos por atribuir nomes fictícios às(aos) estagiárias(os).

das narrativas, da experiência de (auto)formação docente no ESEQ IV em uma comunidade quilombola é apresentada no segundo tópico.

Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação Docente em Ciências/Química: Currículo em Disputa

O Campus Universitário Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe, mais conhecido como Campus Itabaiana ou Campus Ita, por se localizar na cidade de Itabaiana, no Agreste sergipano, oferta desde sua criação, por meio do Programa de Expansão das Universidades, em 2006, dez cursos de graduação, sendo sete licenciaturas (Ciências Biológicas, Física, Geografia, Química, Letras, Matemática e Pedagogia) e três bacharelados (Administração, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação). O Campus Ita recebe alunas(os) oriundas(os) sobretudo do interior do estado de Sergipe e de municípios da Bahia.

O Campus atualmente oferta três programas de mestrado, quais sejam: Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Programa de Pós-Graduação Profissional em Matemática e o mais recente, Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais.

Durante seus quase 18 anos a LQ-DQCI/UFS passou por três reformulações curriculares. A primeira e a segunda matrizes curriculares, respectivamente de 2006 e 2010, mesmo elaboradas após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, não atenderam ao respectivo marco legal.

Corroboram essa afirmação de que as edições 2006 e 2010 do PPC da LQ-DQCI/UFS não contemplam a EREER as análises das edições em vigor nos anos de 2014 e 2018, portanto a edição 2010 do PPC, que identificaram ausência de componente curricular que abordasse a EREER (BRITO; AUTOR X, 2014; JESUS; AUTOR X, 2018).

As autoras tecem ainda inúmeras reflexões sobre a inclusão das temáticas afro-brasileira e indígena na formação docente e na sala de aula e defendem, assim, currículos voltados para a educação antirracista (AUTOR X; JESUS, 2018) e o papel da(o) professor(a) na efetivação da EREER no âmbito do cotidiano escolar. Por isso é necessária sua inserção nos currículos de cursos de formação docente.

Brito e Autor X (2014) salientam que, embora na matriz curricular a EREER não esteja presente, diversas ações de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas no curso. Elas são desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). As ações desenvolvidas nesses programas no LQ-DQCI/UFS tinham o intuito de melhorar a formação inicial de professoras(es), integrando a Educação Superior e a Educação Básica, refletindo,

entre outras coisas, a partir do contato com uma comunidade quilombola (BRITO; AUTOR X, 2014).

Considerando que a terceira reformulação do PPC da LQ-DQCI/UFS ocorreu em 2020, acrescentamos que, a despeito da ausência da ERER no PPC, havia diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no DQCI/UFS até 2019 com foco na ERER, na Educação Escolar Indígena e na Educação Escolar Quilombola:

- a) Orientação de estudantes de graduação no Programa de Bolsas de Iniciação Científica;
- b) Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso;
- c) Programa Residência Pedagógica (RP);
- d) Programa Licenciandos na Escola (PROLICE);
- e) Diversas ações de extensão como: Oficinas de Ciência Matemática e Educação Ambiental, Rodas de Conversa com lideranças indígenas e quilombolas, participação na criação do Fórum de Educação Escolar Quilombola;
- f) Atividades de campo em que a comunidade e a escola foram constituídas como lócus de aprendizagem para as(os) licenciandas(os) em determinados componentes curriculares e posterior realização de oficinas em escolas quilombolas;
- g) Incentivo¹⁷ para a entrada na pós-graduação pesquisando a temática étnico-racial, com posterior orientação.

Em continuidade à abordagem dos dados de pesquisa, o TCC de Passos (2021) analisa as tendências das publicações sobre ERER na revista *Química Nova na Escola* (Qnesc) e identifica a presença de publicações com esse tema somente a partir do ano de 2017, ou seja, após 14 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03 e 11 anos da publicação das DCNERER. Podemos inferir que a demora significativa na inserção das questões étnico-raciais nos PPCs e nas publicações científicas pode ser atribuída a fatores como a resistência institucional e a falta de conscientização sobre a importância da ERER na formação inicial de professoras(es), por isso é importante haver políticas públicas para reconhecer a relevância de inserir a ERER nos currículos dos cursos de formação de professores.

Em continuidade, conforme anunciado, a inclusão da ERER na matriz curricular do curso de Licenciatura em Química ocorreu somente no ano de 2020, por meio da Resolução nº 27/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), que aprovou alterações

¹⁷ A formação da primeira autora deste artigo é resultado dessas ações.

no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UFS, 2020). Portanto, 14 anos após a criação do curso. No que diz respeito às competências e habilidades, essa Resolução, no Art. 4º, sobre a questão da pluralidade étnico-racial durante a formação do curso de Licenciatura em Química, apresenta a seguinte redação:

a) ter consciência da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo; b) capacidade de difundir e buscar uma consolidação da democracia brasileira; c) reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas; d) tornar capaz de interagir e de propor objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, e, e) atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial (UFS, 2020, p. 3-4).

Logo, com a reformulação do PPC, conforme Resolução supracitada, no semestre 2020.2, o DQCI passou a ofertar uma disciplina obrigatória e outra optativa que continham explicitamente em sua ementa a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a Educação das Relações Étnico-Raciais, são elas, respectivamente: Diversidade, Interculturalidade e Relações Étnicas e Raciais no Ensino de Química e Ciências (DIVERSIDADE) e Educação das Relações Étnico-Raciais (UFS, 2020), conforme podemos constatar nas ementas descritas a seguir.

O componente curricular DIVERSIDADE, com 60 horas, com caráter obrigatório, é ofertado no sexto período e tem a seguinte ementa:

QUII0164 - Diversidade, Interculturalidade e Relações Étnicas e Raciais no Ensino de Química e Ciências Ementa: Introdução ao Conceito de Cultura; Racismo, Preconceito e discriminação. Diversidade Cultural, Multiculturalidade e Interculturalidade no Ensino de Ciências e Química. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena no ensino de Ciências e Química. Diferentes formas de produção de conhecimentos e tecnologias. Avaliação de Materiais didáticos na perspectiva das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. As ações extensionistas serão realizadas através da Exposições que retratem a presença da mulher, do negro e do indígena na Ciência. Roda de conversa com a sociedade civil organizada. Oficinas em escolas quilombolas. Exposição de filmes e documentários.

O segundo componente curricular é Educação das Relações Étnico-Raciais, com 60 horas e de caráter optativo, que tem a seguinte ementa:

EDUI0122: Relações Étnico-raciais e Formação da sociedade brasileira. Conceitos básicos em relações étnico-raciais e diversidade. População negra e indígena na educação brasileira. Movimentos sociais, direitos humanos e educação das relações étnico-raciais (ERER) na perspectiva negra e indígena. Políticas afirmativas étnico-raciais em educação. Lei 10.639/2003 e demais documentos oficiais acerca da ERER. Relações Étnico-raciais e

Educação em Sergipe. Repertórios sócio-histórico-culturais afrobrasileiros e indígenas na formação docente e nas práticas escolares. Educação escolar diferenciada: indígena e quilombola. Material Didático e ERER. Pesquisas, experiências e perspectivas teórico-metodológicas em ERER na contemporaneidade.

Vale destacar que, como já registrado neste texto, no currículo vivido nesse curso, a partir do entendimento de que o currículo se insere no campo de disputa, a ERER sempre se fez presente como ato de resistência, mesmo que inicialmente na esfera individual de uma profissional comprometida com a educação antirracista por meio de sua inserção nas diversas ações no ensino, na pesquisa e na extensão por ela desenvolvida (BRITO; AUTOR X, 2014; BRITO, 2014; BRITO; JESUS; AUTOR X, 2016; BRITO; AUTOR X, 2016; JESUS. AUTOR X, 2017; JESUS; AUTOR X, 2018; PASSOS *et al.*, 2021)).

Assim, no campo do currículo proposto, a ERER na LQ-DQCI/UFS está presente nesses dois componentes e, no currículo vivido, em outros componentes, como ESEQ IV, e em outras diversas ações, conforme refletimos anteriormente. Contudo, mesmo com essas conquistas curriculares, vale refletir sobre as demais identidades subalternizadas nos currículos universitários, já que as universidades reproduzem currículos eurocêntricos, silenciando as vozes e experiências de grupos minoritários, limitando a compreensão da diversidade e a riqueza de outras epistemologias (QUIJANO, 2005, 2016).

Com essa preocupação, Elisson Lima Santos (2021), egresso da LQ-DQCI/UFS, analisa os (não) espaços das identidades de gênero, sexual e étnico-racial no PPC atual de Química e se essas identidades estão sendo propostas no processo da formação inicial de professoras(es) do DQCI. Santos (2021) conclui que houve avanços significativos na questão étnico-racial, concentrados em um componente curricular obrigatório (DIVERSIDADE) e em outro optativo (ERER). Esse avanço que trata das relações étnico-raciais no PPC de Química foi um passo fundamental e essencial para a formação de professoras(es) que sejam capazes de promover uma educação inclusiva e comprometida com a luta antirracista. No entanto, o mesmo não pode ser dito em relação às questões de gênero e sexualidade.

Dessa maneira, deve-se ter, nos espaços públicos, a necessidade de conquistar e incluir tais questões nos currículos dos cursos para o cumprimento das orientações legais, com o compromisso ético pessoal-coletivo entre as(os) alunos e as(os) professoras(es) para a superação do modelo colonial e, assim, a superação dos processos de negação, opressão e apagamento dessas identidades (SANTOS, 2021; SANTOS; AUTOR X; MOL, 2022).

Por fim, consideramos que, mesmo diante das barreiras colocadas pelo projeto de reformulação curricular, é importante reconhecer o esforço individual de muitas(os) professoras(es) que, por iniciativa própria, têm buscado incluir a ERER em suas disciplinas, mesmo que ela não compusesse suas ementas. Esse comprometimento pessoal demonstra a consciência e a dedicação de algumas(ns) docentes em promover a educação antirracista.

No entanto, isso também expressa que essas ações, muitas vezes assumidas mais como um compromisso individual do que institucional, denunciam o silenciamento das instituições educacionais na implementação das DCNERER.

Aquilombando a Formação de Professoras(es) de Ciências e Química

Como vimos, o PPC do curso de LQ-DQCI/UFS contempla as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as DCNERER em disciplinas optativa e obrigatória e em atividades de pesquisa e extensão. De maneira semelhante, também a EREER está presente no currículo vivido, nesses e em outros componentes, e em atividades de pesquisa e extensão.

No que diz respeito ao currículo vivido, trazemos à baila o componente curricular ESEQ IV, que tem a ementa descrita a seguir:

Políticas públicas, princípios e práticas em diferentes modalidades na Educação Básica. Observação, planejamento e regência colaborativa no âmbito do Ensino de Química em diferentes modalidades de ensino. Apresentação escrita e oral dos principais resultados identificados. A ação extensionista contemplará a apresentação oral dos principais resultados das intervenções em diferentes modalidades de ensino para comunidade acadêmica e escolar (UFS, 2020).

Como dito, no semestre 2023.1, esse componente curricular teve como campo formativo e investigativo uma comunidade e sua escola quilombola, além dos diálogos estabelecidos com essa comunidade, um estudante moçambicano em Estágio Docência e um estudante quilombola de Geografia em atividade de Iniciação Científica.

Neste item, problematizaremos a inserção da EREER no curso a partir das narrativas das(os) estudantes estagiárias(os) sobre suas ideias acerca de quilombos, elaboradas e ressignificadas durante uma experiência de formação/autoformação docente no componente curricular ESEQ IV realizada junto a uma comunidade quilombola.

A análise das narrativas das(os) estagiárias(as), identificadas nos questionários, nos relatos e no Relatório Final sobre “O que é quilombo?” foi organizada em três categorias: **“Colonial”**, **“Cultura e Identidade”** e **“Resistência”** (Quadro Único). Essas categorias foram construídas desde a primeira fase de coleta de dados, realizada por meio de um questionário com a indagação “O que é quilombo?” e da (re)construção de suas compreensões durante as etapas formativas desenvolvidas e registradas nas narrativas supramencionadas.

Quadro Único – Análise das respostas ao questionário sobre “O que é quilombo?”

Categorias	Questionário		Relatos e Relatório Final	
	Unidades de registro/temas	Est*.	Unidades de registro/temas	Est.*
	“moram os negros e escravos”,			

Colonial	“resistência contra a escravidão”, “povos refugiados”, “refúgio dos Negros que fugiam dos senhores de engenho”	3 (Any, Mara e Ana)	0	0
Cultura e Identidade	“cultura diferentes”, “Indígenas”, “pessoas negras”, “cultura afro-indígena”, “costumes únicos, próprios, cultura única”, “características que passa de geração e geração”, “povos tradicionais”	5 (Mara, Ruan, Joana, Lipe e Maria)	“cultura e história”, “cultura”, “conhecimentos tradicionais”, “cultura e tradições”, “saberes tradicionais”, “manifestações culturais”, “tradição”, “pessoas negras”	5 (Ana, Ruan, Joana, Lipe e Maria)
Resistência	“ato de resistência”, “lutas”	1 (Joana)	“luta”, resistência”, “resistência negras”	7 (Ana, Any, Mara, Ruan, Joana, Lipe e Maria)

*Estagiárias(os).

A categoria denominada “Colonial” resultou do questionário respondido no primeiro dia e foi caracterizada pelas unidades de registro: “moram os negros e escravos”, “resistência contra a escravidão”, “povos refugiados”, “refúgio dos Negros que fugiam dos senhores de engenho” (Quadro Único). O estudo de Arruti (2017) contribuiu para a análise dessa categoria ao explicitar que, no período colonial, “bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuíssem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo” (ARRUTI, 2017, p. 109). Já no Império, bastavam três escravizados fugidos, sem mesmo formar ranchos permanentes, para ser considerado quilombo. Destarte, mesmo que o “[...] quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência” das pessoas em situação de escravização (Moura, 1990, p. 87), com o passar dos anos a palavra quilombo ganhou novos significados, destacando a luta social (ARRUTI, 2017), tendo em vista que os “[...] quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país” (BRASIL, 2013, p. 429).

Os dados iniciais constituídos pelas respostas de Ruan, Any e Mara, que compõem a categoria “Colonial”, denotam uma visão simplista e podem se vincular à reprodução de estereótipos sobre os quilombos e as pessoas quilombolas, “como negros ‘escravos’, ‘fujões’, ‘perigosos’, ‘invasores’, ‘preguiçosos’, construídos desde o Brasil colonial. Essa visão pode contribuir para a reprodução da invisibilidade “dos quilombos na história republicana” (SILVA, 2020, p. 8).

Assim, essas primeiras narrativas ilustram que, embora a palavra quilombo tenha ganhado na contemporaneidade novas significações, ao longo do tempo essa “visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social” como “fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo” (BRASIL, 2013, p. 429).

Esses estereótipos, implantados desde o período colonial e perpetuados ao longo da história, podem contribuir para a invisibilidade do povo negro e das comunidades quilombolas na sociedade em geral e na história. Sob esse ponto de vista, é importante que nos cursos de formação de professores seja incluída a EREER com a necessidade de

[...] insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2013, p. 502).

De tal modo, durante o primeiro debate sobre “O que é quilombo?”, provocado pela resposta ao questionário, além de Any, Mara e Ana, que, consonante suas respostas ao questionário, disseram que é o lugar onde vivem pessoas negras, Ruan apresentou uma narrativa em que coloca o quilombo como vinculado ao processo de colonização.

No que tange à análise das narrativas presentes no Relatório Final, nenhuma referência a essa categoria foi identificada, nos levando a inferir que as ideias simplistas sobre quilombolas, dessas e desses estudantes, foram superadas por outras que buscam definir as comunidades quilombolas na atualidade e consideram seu histórico de luta, conforme veremos mais à frente neste texto.

Na continuidade das análises, a categoria “**Cultura e Identidade**” foi organizada nas seguintes unidades de registro/temas: “cultura diferentes”, “Indígenas”, “pessoas negras”, “cultura afro-indígena”, “costumes únicos, próprios, cultura única”, “passa de geração e geração”, “povos tradicionais”.

Essas unidades de registro estiveram presentes nas respostas de 4 (quatro) das(os) 7 (sete) estagiárias(os) e foram agrupadas ainda em 2 (dois) subtemas. Esses subtemas estão profundamente vinculados; o agrupamento deles tem como intuito somente tratar das especificidades de cada um.

O primeiro subtema, “Identidade”, trata das narrativas relacionadas aos povos indígenas, a saber:

É uma comunidade com **povos de cultura afro-indígena**. Uma comunidade com costumes únicos, próprios, cultura única, e características que passa de geração e geração (LIPE, 2023).

Comunidade de / **Indígenas / pessoas negras** (RUAN, 2023).

Vale refletir que essas duas narrativas apresentaram visões distintas sobre a relação entre quilombos e povos indígenas. Na primeira, Lipe considera aspectos relacionados ao que caracteriza como povos tradicionais e contempla elementos da intensa relação e da produção de cultura entre os povos indígenas e a população negra ao se referir aos povos de cultura afro-indígena. Por sua vez, na segunda, produzida por Ruan, há uma confusão no entendimento sobre pessoas quilombolas e pessoas indígenas, portanto também sobre o que é cultura afro-indígena. Se, por um lado, a primeira narrativa contribui para a compreensão e problematização da realidade das comunidades quilombolas, sobretudo no Nordeste do país, locus desta pesquisa, com uma miscigenação bastante intensa, por outro, a segunda narrativa pode contribuir para a perpetuação da invisibilização das culturas e identidades indígenas, africanas, afro-indígenas e negras.

Nas análises das demais narrativas (relatos e Relatório Final), observamos que a compreensão sobre as pessoas quilombolas também foi ampliada, inclusive com a diferenciação entre população negra, comunidades quilombolas e povos indígenas. Durante os estudos teóricos do componente curricular ESEQ IV, foram abordadas temáticas sobre os povos indígenas, sobretudo a relação entre povos indígenas e comunidades quilombolas, com ênfase na realidade sergipana no que tange ao povo indígena Xokó (Ilha de São Pedro) e à comunidade quilombola Mocambo, ambas localizadas em territórios vizinhos no município de Porto da Folha, estado de Sergipe. Mocambo foi a primeira comunidade quilombola de Sergipe certificada e titulada pela FCP e pelo INCRA. A comunidade Mocambo e o povo Xokó estabeleceram uma aliança de resistência na luta por seus territórios, pois eles tiveram que lutar por seus direitos. Contudo, vale registrar que não foi possível realizar atividade de campo em uma comunidade indígena e tampouco roda de conversa, ou qualquer outro contato com pessoas indígenas. Mesmo que os estudos teóricos e os debates travados tenham buscado contemplar a temática indígena, consideramos que o contato com uma comunidade indígena ou com pessoas indígenas teria contribuído de maneira significativa para a formação dessas(es) futuras(os) professoras(es).

A caracterização pelos aspectos culturais constitui o segundo subtema, denominado “Cultura”, que pode ser exemplificado com os seguintes excertos das narrativas:

[...] Uma comunidade com costumes únicos, próprios, cultura única, e características que passa de geração e geração (LIPE, 2023).

São comunidades constituídas por povos tradicionais que zelam por sua cultura e tradicionalidade (MARIA, 2023).

Um lugar onde reside comunidades de cultura diferentes (MARA, 2023).

Constatamos, nas narrativas dessas(es) estagiárias(os), que suas ideias sobre quilombo apresentam vínculo estreito com os aspectos culturais, contudo suas primeiras narrativas descreveram aspectos genéricos, homogêneos e pouco problematizados sobre essas comunidades e seu histórico de resistência. A generalização, a homogeneização e a pouca problematização podem contribuir para o silenciamento da história, das resistências e das especificidades das diferentes comunidades.

Contribui com esta reflexão o pensador e liderança quilombola Antônio Bispo dos Santos¹⁸, mais conhecido como Nego Bispo, que afirma que o quilombo representa um espaço que transcende a ideia de refúgio para escravizados fugidos. Ele enfatiza o quilombo como um território simbólico e cultural. São espaços que representam a contínua luta por dignidade, liberdade, identidade e resistência (SANTOS, 2015).

Dito isso, cabe apresentar mais uma vez a fala de Joana, que considera que

É um local onde os quilombolas se sentem representados, evidenciando assim a sua cultura, **lutas**, logo o quilombo representa também um **ato de resistência** e é algo relevante para as comunidades Quilombolas (JOANA, 2023).

Como podemos identificar no Quadro Único, emergiram na fala de Joana os dois registros/temas: “ato de resistência” e “lutas”, que caracterizam a categoria **Resistência**. Assim, a resposta dessa estagiária ao questionário demonstra que sua ideia acerca do quilombo está vinculada a uma compreensão mais atualizada e problematizada a respeito das comunidades quilombolas ao destacar as lutas e resistências delas.

Nesse sentido, Alves e José (2021) afirmam que o quilombo é “lugar de resistência”, cultura, acolhimento, história e vivência de um povo que busca por direito a território, que deixa a sua cultura viva, passando através da oralidade seus saberes tradicionais para seus filhos, sobrinhos, netos, genros para que a sua cultura não seja apagada e sim (re)passada de geração em geração, é lugar de conhecimento e cultura.

No que se refere às discussões que se relacionam a essas duas categorias, bem como a primeira, foi abordado durante as aulas temáticas, entre outros aspectos, sobre a constituição dos quilombos ontem e hoje; o racismo; a diversidade cultural e a relação entre as culturas; os processos de resistência e luta pelo território e pela educação escolar,

¹⁸ Autor de diversos artigos, poemas e livros. Destaca-se por sua atuação política, militância, formação [quilombola](#) e “[...] cosmovisão a partir da qual os povos constroem, em defesa de seus territórios tradicionais, símbolos, significações e modos de vida. [...]” (PORFÍRIO, I.; OLIVEIRA, L. T. Antônio Bispo dos Santos. *In: Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: USP, Departamento de Antropologia, 2021. Disponível em: <<https://ea.fflch.usp.br/autor/antonio-bispo-dos-santos>>. Acesso em: 8 jul. 2024.

conforme previsto na ementa e no Plano de Ensino do ESEQ IV. Debates frutíferos foram realizados, inclusive com a contribuição dos estudantes Beto e Alex.

Encontramos registrado no caderno de campo que, em continuidade às discussões sobre quilombo, o estudante quilombola Beto enfatiza que quilombo é “lugar de resistência” e que a comunidade quilombola é diversa. Ele reflete que os quilombos não são homogêneos e que existem comunidades com diferentes características e exemplifica: rurais, urbanas e/ou ribeirinhas. Algumas são agricultoras, outras não. Cada comunidade tem suas formas de manifestação cultural, sua forma de dançar e de cantar, além das diferentes manifestações da cultura negra.

Ele problematiza os desafios enfrentados na regularização dos territórios quilombolas, contribuindo para que a luta pelo território se tornasse tema de debate. Nesses debates, Beto informou que Mocambo, sua comunidade, possui título de certificação do território. Já outras comunidades, como Porto d’Areia, ainda não possuem certificação. Nessas aulas, ainda se refletiu sobre os retrocessos nas políticas sociais nos últimos anos, agravados pela ascensão da ultradireita ao poder, e o desafio na retomada dessas políticas públicas.

Alex, por sua vez, colocou em discussão a realidade de seu país, Moçambique. Nesse país, distribuídos em 11 províncias, vivem mais de 27 povos tradicionais, falantes de diversas línguas e dialetos. Nessa e em outras aulas, foram travados diálogos buscando compreender o cenário de Moçambique, sobretudo sobre a Machamba moçambicana¹⁹.

Durante esses debates foram retomados conceitos como: racismo, multiculturalismo, interculturalidade, preconceito linguístico, urbanocentrismo, colonialismo, colonialidade e de/des/colonialidade. A defesa de uma educação intercultural e antirracista permeia os debates (GOMES, 2005; QUIJANO, 2005, 2016; WALSH, 2009; HOOKS, 2013; AUTOR X *et al.*, 2020; LIMA; AUTOR X, 2020; MUNANGA, 2020, 2023; ALMEIDA, 2021; JESUS; AUTOR X, 2021).

Em continuidade às análises das narrativas produzidas nos relatos e no Relatório Final, portanto após a realização de diversas atividades formativas de ESEQ IV, percebemos novas significações sobre os quilombos, sobretudo com exemplificação dos aspectos culturais da comunidade Porto d’Areia, quilombo em que se localiza a escola onde as regências foram realizadas, e sobre a educação escolarizada nessa comunidade, conforme podemos constatar a seguir.

A narrativa das(os) estagiárias(os) Joana e Lipe é pertinente para inaugurar esse conjunto de ressignificações: “[...] que é um povo rico de história e cultura que todos deveriam

¹⁹ É um termo utilizado em Moçambique para designar campos de cultivo de produtos agrícolas, local onde são produzidos alimentos que são a base de sustentação de famílias que residem nas zonas rurais.

conhecer e aprender com eles” (JOANA; LIPE, RELATÓRIO FINAL DE ESEQ IV, 2023). Similarmente a Joana e Lipe, as estagiárias Ana e Maria dizem:

A comunidade mantém suas culturas e tradições, tais como: danças, músicas, brincadeiras, entre tantas culturas encontra-se a tradicional confecção dos fogos de artifícios (ANA; MARIA, RELATÓRIO FINAL DE ESEQ IV, 2023).

Sobre os fogos de artifício, as estagiárias Ana e Maria ainda registram que eles constituem uma das principais manifestações culturais da comunidade Porto d’Areia, “[...] bem como o concurso do Barco de Fogo²⁰ e a guerra das espadas²¹” (ANA; MARIA, RELATÓRIO FINAL DE ESEQ IV, 2023).

A partir dessa compreensão, inspirados nos estudos realizados sobre a Educação Escolar Quilombola, defende-se que, na educação escolarizada em comunidades quilombolas, “[...] o ensino deve estar baseado em sua cultura e ancestralidade, e deve-se trazer a comunidade para escola [...]” (GOMES, 2005; BRASIL, 2012; GOMES, 2012; SILVA, 2016; BISPO; AUTOR X, 2018; SANTOS, 2018; BISPO; AUTOR X, 2019; SILVA; SILVA, 2020; AUTOR X *et al.*, 2021, SANTOS, 2021; OLIVEIRA; LIMA-PAYAYÁ, 2022; SANTOS, 2023).

Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola da comunidade, as estagiárias refletem que “a construção desse documento busca dialogar não só com o corpo docente da escola, mas também com a comunidade quilombola de Porto D’Areia” (ANA; MARIA, RELATÓRIO FINAL DE ESEQ IV, 2023).

A respeito das escolas, Nego Bispo²² (2023) defende que elas devem aprender o que é a roça, o que é mutirão, o que é oralidade, tendo uma crítica à escola escriturada. As(Os) alunas(os) devem ter uma visão de mundo para termos uma relação orgânica com todas as vidas, pois isso é necessário. Nego Bispo (2023, p. 16) ainda assinala: “Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversos, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos”. Desse modo, os quilombos representam uma cosmovisão que valoriza o contato com a natureza, a terra e as tradições ancestrais, reconhecendo a grande importância da diversidade cultural, religiosa e social para a sua própria existência.

Vale destacar que também passaram a compreender a importância das organizações quilombolas, como as associações de cada comunidade quilombola, e ressaltam em suas falas e no Relatório Final que “a associação promove ações sociais, culturais e políticas, com

²⁰ Evento cultural realizado na cidade de Estância, estado de Sergipe.

²¹ Tradição realizada durante os festejos juninos da cidade de Estância, estado de Sergipe.

²² “O pensamento de Bispo constrói-se a partir da experiência e concepções das comunidades quilombolas e dos movimentos sociais de luta pela terra” (PORFÍRIO; OLIVEIRA, 2021).

o fim de fortalecer a comunidade no caráter identitário” (ANA; MARIA, RELATÓRIO FINAL DE ESEQ IV, 2023).

Essas respostas pontuam a importância dada pelas(os) estagiárias(os) aos elementos culturais em suas compreensões sobre “O que é quilombo?”, concordando com Santos, Camargo e Benite (2020) ao enfatizarem que o quilombo é um local em que a cultura negra é conservada e produzida.

No que diz respeito ao subtema “Identidade”, identificamos no Relatório Final de uma das duas duplas, Joana e Lipe, que ministraram a regência na escola quilombola, o reconhecimento da diversidade das pessoas quilombolas:

[...] é importante compreender que a EEQ busca também entender as relações existentes no dia a dia das pessoas, a relação entre homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação deles com a terra, com a cultura e suas diversas formas de organização (JOANA; LIPE, RELATÓRIO FINAL DE ESEQ IV, 2023).

Sobre especificamente a Educação em Ciências/Química e o planejamento e a realização das atividades de regência, identificamos nas narrativas das(os) quatro estagiárias(os) que realizaram suas regências nas escolas quilombolas, entre outros aspectos, a valorização da oralidade e da ancestralidade, a importância da cultura e dos conhecimentos tradicionais e o encontro entre os diferentes conhecimentos, conforme podemos constatar a seguir:

[...] valorizar a oralidade e conhecimentos da comunidade [...] trazer essa cultura para o ambiente escolar, valorizando os conhecimentos tradicionais existentes [...] enaltecer a cultura e valorizar os saberes da comunidade e visa-se o desenvolvimento de um conhecimento de cunho científico que se encontra em destaque na produção dos fogos de artifícios (ANA; MARIA, RELATÓRIO FINAL DE ESEQ IV, 2023).

[...] conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombola, de modo a respeitar e valorizar a cultura da comunidade (JOANA; LIPE, RELATÓRIO FINAL DE ESEQ IV, 2023).

As narrativas presentes no Relatório Final corroboram as observações registradas no caderno de campo e nos relatos elaborados pelas(os) estagiárias(os) e destacam a importância das aulas de campo realizadas na comunidade quilombola Porto d'Areia. Sobre a aula de campo:

Para o desenvolvimento da proposta de estágio, foi realizada uma visita a comunidade Porto d'Areia, em que buscou-se entender um pouco mais sobre a comunidade e as culturas presentes na localidade em que fica situada a escola campo. Essa visita iniciou-se na associação dos moradores da comunidade quilombola, em que fomos recebidos pelo presidente da associação, nesse momento estava acontecendo o cadastramento das pessoas na associação, fomos recebidos e apresentados a todos presentes,

posteriormente fomos ao encontro de alguns fogueteiros, para uma roda de conversa sobre a cultura da produção dos fogos de artifícios, que é um marco cultural de Estância e da comunidade quilombola de Porto d'Areia.

Podemos perceber a ampliação das suas compreensões sobre o quilombo Porto d'Areia ao registrarem a importância dessa manifestação cultural para a cidade de Estância e essa comunidade quilombola.

Essas respostas sublinham a importância dada pelas(os) estagiárias(os) aos elementos culturais em suas compreensões sobre “O que é quilombo?”, aprendendo com as escritas de Nego Bispo ao defender que os territórios quilombolas são fundamentais para o fortalecimento das culturas afro-brasileiras, funcionando como locais de resistência cultural e política. Também Santos, Camargo e Benite (2020) enfatizam o quilombo como um local em que a cultura negra é conservada e produzida.

Sobre o planejamento das aulas, Ana e Maria registraram que a produção dos fogos de artifício é “um dos atributos culturais mais importante da comunidade” e, como proposto no Plano de Curso de ESEQ IV, tema a ser trabalhado nas regências, buscaram “partir do conhecimento dos alunos sobre o tema para realizar o diálogo com o conteúdo” e

[...] conhecer cada passo para a elaboração dos fogos de artifícios, bem como entender a importância dessa tradição para a comunidade, já que essa tradição mantém viva suas raízes devido a esse conhecimento, que é passado de pai pra filho (ANA; MARIA, RELATÓRIO FINAL DE ESEQ IV, 2023).

Sobre suas regências, elas trazem para seus argumentos as DCNEEQ e apontam sobre o Plano da Regência que “o ensino se baseou nos saberes tradicionais, voltado para a cultura da comunidade e visando enaltecer a cultura e trazê-la para o ambiente escolar” (ANA; MARIA, RELATÓRIO FINAL DE ESEQ IV, 2023).

Em suma, com as narrativas das(os) estagiárias(os), foi possível identificar que suas compreensões sobre quilombos foram ressignificadas, observando-se que, depois, a categoria “Colonial” não houve resposta e, na categoria “Resistência”, elas(es) compreenderam que quilombo é local de resistência.

DIÁLOGOS FINAIS

Este artigo teve o objetivo de apresentar as análises da inserção e implementação da ERER em um curso de Licenciatura em Química, problematizando-as a partir de uma experiência de (auto)formação docente no componente curricular Estágio Supervisionado, tendo uma comunidade quilombola como campo formativo e investigativo.

Consideramos que, no que diz respeito à ERER, o PPP do curso de Licenciatura em Química do Campus Ita atualmente atende às leis e às DCNERER, com as suas inclusões

em disciplinas optativa e obrigatória e em atividades de pesquisa e extensão. Nesse caminho, destacamos que as escolas quilombolas estão presentes na ementa da disciplina DIVERSIDADE. No que se refere ao currículo vivido, ao se considerar as atividades de pesquisa e extensão, são desenvolvidas desde os primeiros anos de criação do curso diversas atividades com foco na educação antirracista, a título de ilustração: no PIBID, no PRODOCÊNCIA, na Iniciação Científica e em projetos de extensão.

Por fim, cabe dizer que a experiência de autoformação na disciplina ESEQ IV proporcionou às(aos) estudantes estagiárias(os) um entendimento sobre os quilombos e as comunidades quilombolas, enriquecendo significativamente seu conhecimento acadêmico. Esse aprendizado durante as discussões em aula e a visita à comunidade quilombola ampliaram a compreensão das(os) estagiários sobre a resistência histórica e cultural dos quilombos na formação da identidade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Cristiane Cardoso; SÃO JOSÉ, Ana Maria de. Comunidade Quilombola Porto d'Areia: Diálogos Iniciais Sobre Caminhos de Resistências. In: **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, set. 2021.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.

AUTOR; SANTOS, Ângela Sales Andrade dos; LIMA, Maria Batista; FRANÇA, Evanilson Tavares de. (F)atos de resistência: fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os projetos políticos pedagógicos das escolas quilombolas. **Revista ABPN**, v. 13, p. 84-106, 2021.

AUTOR. **Entrelaços de res/ex/istências**: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe? Projeto de Pesquisa, Sergipe, 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, p. 1, Poder Executivo, Brasília-DF.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 8/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de novembro de 2012.

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

BRITO, Maria Camila Lima; AUTOR. A educação das relações étnico-raciais: perspectivas para a formação docente em Química. **Scientia Plena**, v. 10, n. 8, 2014.

CANDAU, Vera Maria. O/A Educador/a Como Agente Cultural. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F.; ALVES, M. P. C. **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CONAQ; TERRA DE DIREITOS (Orgs.). **Racismo e violência contra quilombos no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Terra de Direitos, 2018.

CONAQ; TERRA DE DIREITOS (Orgs.). **Racismo e violência contra quilombos no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Terra de Direitos, 2023.

CRISOSTOMO, Maryellen. Censo 2022. **Quilombolas de todo o Brasil vão ser recenseados pela primeira vez**. Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Disponível em: <<http://conaq.org.br/noticias/censo-2022-quilombolas-de-todo-o-brasil-vaio-ser-recenseados-pela-primeira-vez/>>. Acesso em: 4 jul. 2024.

FALS BORDA, Orlando. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, J. M. R. (Org.). **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução J. E. Costa. 3. ed. Porto Alegre, 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>>. Acesso em: 1º set. 2023.

FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo Ernesto. Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis do Ensino de Ciências e de alguns pensadores. **Revista Ciência e Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Brasília: Ministério da Educação, 2005. [História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.]

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2024**. IPEA/Fórum Brasileiro de Segurança Pública. [Coord.]. Daniel Cerqueira; Samira Bueno. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2024.

JESUS, Maria Camila Lima Brito de; AUTOR. Questões Étnico-Raciais nas Licenciaturas em Química e Física de uma Universidade Federal Nordestina. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 11, n. 2, p. 372-382, 2018.

LIMA, Maria Batista; ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de; AUTOR. Ventos insurgentes ao amanhecer: a Educação das Relações Étnico-raciais no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. In: REIS, Maria da Conceição dos; MESSIAS, Elizama Pereira (Orgs.). **A Educação das Relações Étnico-raciais em Cursos de Pedagogia do Nordeste**: Olhares Docentes e Estudantis. Petrolina: IFSertão/PE, 2023.

LOSS, Adriana Salete. A Autoformação no Processo Educativo e formativo do profissional da Educação. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 04 a 08 de outubro, UFSC – Florianópolis, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U. 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53. [Coleção Cultura Negra e Identidades.]

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. 3. ed. ECH livraria editora ciências humanas ltda, 1990.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa; BARRETO, Paula Cristina da Silva. Novas configurações e debates sobre as ações afirmativas em um contexto de mudanças: uma introdução. **Revista Brasileira de Sociologia**, Sociedade Brasileira de Sociologia, v. 10, n. 26, p. 5-16, set./dez. 2022. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5957/595774415001/595774415001.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2024.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, jan./mar. 2021.

OLIVEIRA, Adriano Gonçalves de; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. Região e Regionalidade na Educação Escolar Quilombola: contribuição para uma Educação Contextualizada. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina - Bahia - Brasil, v. 2, n. e14544, p. 01-13, 2022.

PASSOS, Taciane Mendonça; AUTOR; ANDRADE, Luiz Felipe Silveira; JESUS, Maria Camila Lima Brito; AUTOR. (Des)caminhos na formação e ação docente: reflexões sobre a EREER no PIBID/Química/UFS/Itabaiana. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 7, p. 01-19, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significados**. Brasília, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora; PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Elisson Lima. **Os (Não) Espaços das Identidades de Gênero, Sexuais, Negras e Indígenas na proposta de Formação Docente em Química**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Departamento de Química, Universidade Federal de Sergipe, 2021.

SANTOS, Elisson Lima; AUTOR; MOL, Gerson de S. Qual é o (Não) Lugar de Identidades Subalternizadas na Formação Inicial Docente em Química? **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 36, n. 1, p. 159-174, jul./dez. 2022.

SANTOS, Marciano A.; CAMARGO, Marysson J. R.; BENITE, Anna M. C. Quente e frio: sobre a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Química. **Quím. nova esc.**, São Paulo-SP, v. 43, n. 3, p. 269-280, 2020.

SILVA, Gilvânia Maria da. **Caderno da Educação Escolar Quilombola**. 1. ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

UFS - Universidade Federal de Sergipe. Resolução Nº 27/2020/CONEPE. **Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química Licenciatura do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho**, 2020.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidade do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

Recebido em:

Aceito em:

Artigo 02 – Dossiê Temático: “Políticas Públicas para Educação Indígena e Quilombola: diálogos, práticas educativas, contextos multiculturais e pluralidades epistemológicas”

 REPOD

ISSN 2238-8346



DOI <https://doi.org/10.14393/REPOD.xxxxxxxxxxx>

Saberes e fazeres da Espada de Fogo: possibilidades para a Educação em Ciências na Educação Escolar Quilombola

Jessica Araujo dos Santos²³
Edinéia Tavares Lopes²⁴

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a produção da Espada de Fogo como temática para a Educação em Ciências na escola da comunidade quilombola Porto d’Areia, considerando a proposta de contextualização a partir de critérios fundamentados em Paulo Freire e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A temática evidenciou as possibilidades para a contextualização na Educação em Ciências nessa comunidade, proporcionando a educação antirracista.

Palavras-chave: Espada de Fogo; Educação em Ciências; Saberes Tradicionais.

Abstract: This article aims to reflect about the production of the Espada de fogo as a theme for Education in Science at the school from the Quilombola Community Porto D’Areia, considering the contextualization proposal based on criteria substantiated on Paulo Freire and the Diretrizes Curriculares Nacionais for Quilombola School Education. The theme evidenced possibilities for the contextualization in Education in Science at this community, providing anti-racist education.

Keywords: Espada de fogo; Education in Science; Traditional Knowledge.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflejar sobre la producción de la espada de fuego como temática para la Educación en Ciencias en la escuela de la Comunidad Cimarrona Porto D’Areia, considerando la propuesta de contextualización a partir de criterios fundamentados en Paulo Freire y las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. La temática evidenció las posibilidades para la contextualización en la Educación en Ciencias en esa comunidad, proporcionando la educación antirracista.

Palabras-clave: Espada de fuego; Educación en Ciencias; Saberes tradicionales.

Informações a serem preenchidas pelos editores - Recebido em: xx de xxx de 20xx

Aceito em: xx de xx de 20xx

DIÁLOGOS INICIAIS

²³ Mestranda pelo PPGED-UFS. Graduada em Lic. em Química - Campus Itabaiana. Membro do NEABI/UFS. E-mail: jesikaSantos118@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7223-1583>.

²⁴ Doutora em Educação. Professora Associada ao Departamento de Química – Campus Itabaiana. Membro da Coordenação Colegiada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFS (NEABI-UFS), membro da Coordenação do Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA). edineia.ufs@gmail.com e <https://orcid.org/0000-0003-3842-2092>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), uma conquista do Movimento Quilombola, instituídas em 2012, buscam garantir o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história das comunidades quilombolas no Brasil. Essas Diretrizes foram elaboradas como forma de enfrentar as injustiças sofridas pelas comunidades quilombolas, na perspectiva da reparação histórica por igualdade social para a população negra (Brasil, 2012).

Elas orientam a inserção de um currículo que respeite, fortaleça e valorize as especificidades culturais e histórica das(os) quilombolas. Ressaltam ainda a importância da inclusão da história, do território, da memória, da ancestralidade e dos saberes tradicionais de maneira contextualizada na Educação Escolar Quilombola (EEQ). Antônio Bispo dos Santos²⁵, mais conhecido como Nego Bispo, contribui para nossa compreensão ao nos ensinar que os saberes tradicionais, oriundos de comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas, constituem um “conjunto de saberes e práticas relacionadas com o mundo natural e que na oralidade são transmitidos dentro de uma determinada comunidade” (Santos, 2022, p. 23).

Assim, consoante Lopes et al. (2021, p. 89), é preciso pensar em um currículo que dialogue com a comunidade, atendendo às suas especificidades e, portanto, suas formas de produção e transmissão de conhecimentos, de geração para geração, nunca estaticamente, visto que as “ressignificações são naturais, mesmo porque os grupos não se encontram isolados”. Ademais, esses “conteúdos simbólicos que sustentam os modos de ser e de viver das comunidades, fundamentando-se nos processos de resistência e na relação com o território e com a ancestralidade” devem compor o currículo das escolas quilombolas (Lopes et al., 2021, p. 89).

Dessa forma, a EEQ traz para a Educação Básica uma leitura de como deve ser ministrado o ensino nas escolas localizadas em territórios quilombolas e/ou escolas que atendem estudantes quilombolas. Sobre isso as DCNEEQ ainda orientam:

Dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a

²⁵ “[...] é autor de artigos, poemas e dos livros *Quilombos, modos e significados* (2007) e *Colonização, Quilombos: modos e significados* (2015). Como liderança quilombola, atuou na Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Destaca-se por sua atuação política e militância, que estão fortemente relacionadas à sua formação [quilombola](#), evidenciada por uma cosmovisão a partir da qual os povos constroem, em defesa de seus territórios tradicionais, símbolos, significações e modos de vida. [...] O pensamento de Bispo constrói-se a partir da experiência e concepções das comunidades quilombolas e dos movimentos sociais de luta pela terra” (PORFÍRIO, Iago; OLIVEIRA, Lucas Timoteo de. Antônio Bispo dos Santos. In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2021. Disponível em: <https://ea.flch.usp.br/autor/antonio-bispo-dos-santos>.

oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (Brasil, 2013, p. 442).

Integrar os saberes tradicionais com o conhecimento científico é uma abordagem que contribui para uma educação científica mais democrática e emancipatória, valorizando as vozes das comunidades quilombolas. Como Freire (1987) propõe, “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. Assim, a educação deve ser um processo dialógico que respeite a diversidade e construa conhecimentos de forma coletiva.

Destarte, a importância da presença dos saberes tradicionais quilombolas na EEQ é pelo fato de eles constituírem as identidades e resistências das comunidades quilombolas, e sua presença contribui para o rompimento com o eurocentrismo, o urbanocentrismo e o racismo ainda presentes nos currículos escolares (Quijano, 2005, 2016; Walsh, 2009; Hooks, 2013; Santos; Camargo; Benite, 2020; Lopes et al., 2021).

Dessa forma, a escola deve buscar elaborar um currículo aberto, com prioridade para o diálogo flexível, de caráter interdisciplinar com a comunidade, na perspectiva de articular os conhecimentos advindos dessa relação/mediação. Assim, o currículo é um elemento importante no processo da educação (Souza, 2015; Brasil, 2012). No entanto, “há alguns silêncios que precisam ser pensados, principalmente pela área de Ensino de Ciências” (Damasceno; Souza; Flôr, 2021).

Nesse sentido, Faiad, Lima e Maringolo (2022) sugerem que as(os) professoras(es) sejam capazes de inserir nas práticas pedagógicas uma forma crítica e reflexiva, abordando os conteúdos científicos a partir das experiências vividas pelas(os) alunas(os) nas comunidades quilombolas. Isso enfatiza a importância de um currículo de Ciências que seja interdisciplinar e contextualizado, com o intuito de reconhecer e valorizar esses saberes.

Ao incluírem os saberes tradicionais na Educação em Ciências, as(os) professoras(es) têm a oportunidade de inserir no currículo a história e a cultura afro-brasileiras e, de forma específica, das comunidades quilombolas. Dessa maneira, é possível desenvolver uma abordagem que permita às(aos) estudantes reconhecerem e valorizarem os saberes tradicionais de seu território. Essa prática não apenas educa as(os) alunas(os) em relação aos conceitos científicos escolares, mas também contribui para a valorização, o fortalecimento e a preservação das tradições culturais de sua comunidade.

Ademais, podemos perceber, conforme é exposto por Santos, Camargo e Benite (2020), quando ressaltam a possibilidade de diálogo do conhecimento científico com o conhecimento tradicional, que

[...] é possível estabelecer diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional na educação quilombola, não hierarquizando esta e aquela forma de

conhecimento, mas promovendo a coexistência do conhecimento tradicional e do conhecimento científico na educação escolar quilombola.

Estabelecer esse diálogo na Educação Escolar Quilombola não apenas é possível, mas fundamental para uma educação contextualizada que valorize os saberes da comunidade. Segundo Santos, Camargo e Benite (2020), esse diálogo possibilita a valorização das experiências e da cultura quilombolas, sem hierarquizar as diferentes formas de conhecimento. Assim, a educação torna-se um espaço de compartilhamento de saberes em que a ciência e os conhecimentos tradicionais se complementam, contribuindo para a valorização da cultura da comunidade quilombola.

O diálogo proposto neste artigo está inserido nas vozes em defesa da efetivação das DCNEEQ em territórios quilombolas sergipanos, tendo como recorte a Educação em Ciências. Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda. A pesquisa de mestrado está inserida no projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS²⁶: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”, que tem o objetivo de compreender as possibilidades e os desafios encontrados na efetivação da Educação Escolar Quilombola sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar, as comunidades quilombolas, a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional e as observações em campo.

As análises aqui apresentadas foram produzidas a partir dos diálogos com a comunidade quilombola Porto d’Areia, no bairro mais antigo da cidade de Estância, localizada à beira do rio Piauí, estado de Sergipe. Considerada o centro cultural estanciano, nessa comunidade encontram-se os guardiões da cultura: os fogueteiros, repentistas e trovadores, que mantêm viva a tradição do Barco de Fogo durante os festejos juninos (Sergipe, 2015). O Barco de Fogo (Fig. 1) é um pequeno barco feito de madeira e papelão em que são acopladas diversas Espadas de Fogo e que, pela combustão da pólvora contida nelas, percorre um cabo de aço, proporcionando um espetáculo de cores durante seu pouco tempo de percurso.

Figura 1 – Barco de Fogo, Dia do Barco de Fogo, Arraiá do Zé Dinato, São João de Estância, 11 de junho de 2022

²⁶ Coordenado pela coautora deste artigo e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer CEP/CONEP: 5.699.931 (Lopes et al., 2022).



Fonte: Foto de Cassandre Teodoro, 2022.

Extraído de: <https://infonet.com.br/noticias/cidade/dia-do-barco-de-fogo-de-estancia-e-celebrado-neste-sabado-11/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

A comunidade quilombola Porto d’Areia é um quilombo urbano que possui características tanto rurais, com belas paisagens, quanto urbanas (Sergipe, 2015). Nesse contexto, a comunidade representa a força da ancestralidade e a importância dos saberes tradicionais na construção de uma identidade coletiva que valoriza a relação harmoniosa com a natureza. Porto d’Areia é considerada um lugar de grande representatividade e resistência negra, sendo o berço da cultura junina estanciana e das manifestações culturais e tradicionais (Alves; José, 2021).

Além disso, as práticas culturais dos fogos de artifício e do Barco de Fogo são transmitidas de geração em geração por meio da oralidade, mantendo vivos os conhecimentos e as tradições dos antepassados, que são valorizados e preservados pela comunidade (Alves; José, 2021). O Barco de Fogo²⁷ é uma manifestação cultural diretamente ligada à comunidade quilombola Porto d’Areia. Em 2008, o município de Estância foi reconhecido como “Capital Sergipana do Barco de Fogo” (Fig. 2), tornando-se patrimônio cultural e histórico do povo sergipano, conforme a Lei nº 7.690 (Brasil, 2008).

Figura 2 – Exposição de um Barco de Fogo, Dia do Barco de Fogo, Arraiá do Zé Dinato, São João de Estância, 11 de junho de 2022



Autoria: Edinéia Tavares Lopes, 2022.

Fonte: Arquivo do projeto “ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS”, 2022.

²⁷ É um bem histórico e cultural construído de forma artesanal, de cunho tradicional, ligado ao ciclo junino da cidade de Estância, estado de Sergipe.

É na comunidade Porto d'Areia que as tradições e os saberes tradicionais são transmitidos de geração em geração pelos mais velhos, que narram e compartilham suas vivências (Alves; José, 2021), como a produção das Espadas de Fogo e do Barco de Fogo.

Este artigo tem o objetivo de tecer reflexões sobre a “Produção da Espada de Fogo” como temática para a Educação em Ciências na escola da comunidade Porto d'Areia. Essas reflexões foram produzidas a partir das narrativas dos fogueteiros da comunidade Porto d'Areia e das possibilidades de serem incluídos no currículo da EEQ, especificamente na Educação em Ciências, dialogando com os referenciais da área, particularmente com os critérios elaborados por Bispo (2018) e Bispo, Lopes e Lima (2019) para analisar o livro didático adotado em uma escola quilombola. As categorias utilizadas por essas autoras foram construídas a partir do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), da contextualização de Paulo Freire e dos princípios das DCNEEQ (Bispo, 2018; Bispo; Lopes; Lima, 2019). Desse modo, nossas análises serão suleadas pelos critérios elaborados a partir da contextualização em Freire e nas DCNEEQ.

Esta investigação possui características de uma pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013), do tipo Investigação-Ação Participativa (IAP) (Fals Borda, 2010a; 2010b). A pesquisa é do tipo Investigação-Ação Participativa (IAP), uma vez que nesse tipo de estudo há uma participação ativa dos sujeitos (fogueteiros) no processo investigativo. A IAP deve ser entendida como um processo de conscientização e emancipação dos participantes, de modo que os sujeitos da pesquisa contribuam ativamente com todas as etapas do estudo. Desse modo, nesse envolvimento ativo entre pesquisador e sujeitos, não há hierarquização. Assim, garante-se que a pesquisa atenda às necessidades e aos interesses da comunidade (Fals Borda, 2010a; 2010b). Foi realizada em um território quilombola localizado na cidade de Estância, Sergipe, no ano de 2023, com os fogueteiros da comunidade. Na constituição dos dados, contamos com observações e entrevistas abertas realizadas com três fogueteiros da comunidade. Eles foram indicados pelo presidente da associação da comunidade como sendo os mais experientes.

A PRODUÇÃO DA ESPADA DE FOGO E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Como informamos, nossas análises foram inspiradas nos critérios construídos por Bispo (2018) e Bispo, Lopes e Lima (2019) para a análise do livro didático de Ciências utilizado em uma escola quilombola. Para essa análise, as autoras realizaram uma comparação entre o enfoque CTS, a contextualização em Paulo Freire e os princípios e fundamentos das DCNEEQ (Bispo, 2018; Bispo; Lopes; Lima, 2019; Brasil, 2012). Inspiradas em Auler, Fenalti e Dalmolin (2009), as autoras organizaram os critérios de análise em cinco categorias, a saber: “Relevância

dos temas”, “Abrangências dos temas”, “Surgimento dos temas”, “Disciplinas e/ou conhecimentos envolvidas/os” e “Relação tema e conteúdo” (Quadro 1).

Quadro 1 – Critérios de análise dos livros a partir do enfoque CTS, da contextualização de Paulo Freire e das proposições das DCNEEQ

Critérios				
	Categorias	CTS	Paulo Freire	DCNEEQ
1	Relevância dos temas	Científico, tecnológico e social	Social	Sócio-histórico-cultural, com foco na questão étnico-racial
2	Abrangência dos temas	Temas universais	Temas locais	Temas locais
3	Surgimentos dos temas	Definido pelo professor	A investigação da realidade orienta a escolha dos temas e conteúdos	Participação da comunidade escolar
4	Disciplinas envolvidas	Temas trabalhados na disciplina de Ciências Naturais, relacionando-os com conhecimentos das Ciências Sociais	Todas as áreas trabalham os temas articulando com os conhecimentos científicos e culturais	Todas as áreas em torno dos eixos ou projetos
5	Relação tema e conteúdo	Os conteúdos científicos e tecnológicos são estudados juntamente com a discussão de seus aspectos históricos, éticos e socioeconômicos	Os conceitos científicos são selecionados a partir da necessidade de serem trabalhados para o entendimento de uma situação real	Articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais e tecnológicos da comunidade com os conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla

Fonte: Extraído de Bispo (2018) e elaborado por Bispo, Lopes e Lima (2019) a partir das DCNEEQ (Brasil, 2012), de Auler, Fenalti e Dalmolin (2009) e de Halmenschlager (2011).

Segundo as autoras, na categoria “Relevância dos temas”, primeira categoria, o enfoque CTS considera a relevância social com foco na Ciência e na Tecnologia. Na abordagem de Freire, é contemplado o social. Nas DCNEEQ, as autoras estabelecem como relevância o sócio-histórico-cultural, com foco na questão racial.

A “Abrangência dos temas”, segunda categoria, na abordagem CTS é universal, enquanto em Freire e nas DCNEEQ os temas são locais.

No enfoque CTS, o tema (categoria “Surgimento dos temas”) é definido pelo professor. Já na abordagem de Freire a investigação da realidade é que orienta a escolha dos temas e

conteúdos. Nas DCNEEQ, a definição do tema ocorre com a participação da comunidade escolar.

Quanto à categoria “Disciplinas e/ou conhecimentos envolvidos”, quarta categoria, na abordagem CTS os temas trabalhados na disciplina de Ciências Naturais relacionam-se com conhecimentos de Ciências Sociais. Em Freire, todas as áreas trabalham os temas articulando com os conhecimentos científicos e culturais. Já nas DCNEEQ todas as áreas em torno dos eixos ou projetos devem estar envolvidas.

Na categoria “Relação tema e conteúdo”, quinta categoria, no enfoque CTS os conteúdos científicos e tecnológicos são estudados juntamente com a discussão de seus aspectos históricos, éticos e socioeconômicos. Na abordagem de Freire, os conceitos científicos são escolhidos a partir da necessidade de serem trabalhados para o entendimento de uma situação real. Nas DCNEEQ, deve haver articulação entre os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais e tecnológicos da comunidade e com os conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

Apresentados os critérios de análise propostos por Bispo (2018) e Bispo, Lopes e Lima (2019), cabe informar que as análises apresentadas a seguir foram suleadas pelos critérios construídos a partir da contextualização em Paulo Freire e sobretudo nas DCNEEQ. Apresentamos na sequência os ensinamentos proporcionados pelos fogueteiros do quilombo Porto d’Areia acerca da produção da Espada de Fogo.

Saberes e fazeres envolvidos na produção da Espada de Fogo do Quilombo Porto d’Areia

A confecção da Espada de Fogo inicia-se com a “**Retirada do Bambu**”, primeira etapa. A obtenção do bambu se dá através da retirada em terrenos próximos da comunidade Porto d’Areia ou por meio da compra. Essa retirada ocorre em data específica, na primeira lua cheia, para garantir que não ocorram problemas, pois “se retirar antes da lua cheia, ele bicha, e bichar, perdeu”. O bambu colhido é cortado, com o auxílio de uma serra, em tamanhos apropriados, denominados taboca.

O “**Preparo da Taboca**”, segunda etapa, é iniciado com a secagem ao sol (Fig. 3) e depois, novamente com o auxílio da serra, é feita a “boca” da taboca. Depois desse processo, elas são colocadas para cozinhar com água e sal. Segundo os fogueteiros, esse processo garante que a taboca tenha mais durabilidade e resistência ao gorgulho²⁸.

Figura 3 – Processo de secagem da taboca

²⁸ Tipo de inseto da família dos curculionida.



Fonte: Projeto “ENTRELAÇOS”, 2023.

O sal atua como um agente de preservação natural, contribuindo para uma maior durabilidade da taboca, como é enfatizado pelo fogueteiro A:

[...] eu cozinho a minha com sal, ela passa 4-5 anos lá dentro de casa, até hoje as tabocas tão lá, ela não bicha, pois tá cozinhada com sal, o bicho não gosta de sal, esse gurgulhozinho não gosta de nada salgado. O sal, quando você cozinha a taboca, fica salgado, o bicho não dá, todo ano faço com o sal, e não dá nenhum problema, eu só cozinho com sal (Fogueteiro A, 2023).

No processo de “**Enrolamento da Taboca**”, terceira etapa, utiliza-se um cordão adquirido em fábrica, que posteriormente é desfiado e revestido com cerol. O cerol é produzido artesanalmente pelos fogueteiros utilizando materiais como breu²⁹, vela e sebo. Conforme descrito por um fogueteiro, utilizam o “sebo³⁰ de boi”. Ele destaca a importância do sebo, pois sem ele o cordão ficaria frágil e flácido. Esse processo artesanal garante a resistência e a durabilidade do cordão, essenciais para o enrolamento preciso da taboca.

Ainda nesse processo de enrolamento da taboca, os fogueteiros utilizam diferentes estratégias para realizar essa etapa. Segundo o fogueteiro C, alguns realizam todo o processo de forma manual, enquanto outros têm máquinas para realizar esse processo. O fogueteiro A, por exemplo, utiliza uma máquina específica (Fig. 4) para facilitar o enrolamento da taboca. Nesse processo, ele posiciona cuidadosamente as tabocas na máquina e realiza o enrolamento e, enquanto isso, outra pessoa aplica o cerol no fio. Importante registrar que essa máquina é produzida por um fogueteiro.

Figura 4 – Máquina de enrolar a taboca

²⁹ É uma resina natural extraída da secreção de algumas plantas.

³⁰ É a gordura.



Fonte: Projeto “ENTRELAÇOS”, 2023.

Durante a demonstração dessa etapa, observa-se uma variação na distância do cordão em diferentes partes da taboca. Na parte de baixo, onde a pessoa pegará a Espada de Fogo, os fios são enrolados bem próximos uns aos outros. Na outra parte, onde fica a pólvora, os fios são enrolados mais distantes.

O fogueteiro B explicou que essa variação é estratégica: “a gente faz essa separação no cordão porque, quando a gente vai embarrar, aí a gente já sabe que o barro é daqui para cá, local onde o cordão é bem juntinho, e a pólvora é daqui para aqui, cordão afastado” (Fogueteiro B, 2023). Ou seja, a área em que o cordão permanece mais próximo, local onde o barro será colocado, corresponde ao local em que a pessoa segura a Espada de Fogo, portanto o fato de enrolar o fio com mais proximidade contribui para a segurança durante a utilização da Espada de Fogo, evitando que a taboca se rompa e atinja a mão dos fogueteiros.

Partimos para a quarta etapa, que consiste em “**Abitolar a Taboca**”. “Abitolar” a taboca consiste em fazer uma abertura em uma das extremidades. Durante o uso da Espada de Fogo, a pólvora em combustão sai por esse orifício. Essa abertura é importante para garantir que a taboca não se rompa durante o uso da Espada de Fogo.

O furo é realizado utilizando uma ferramenta específica, denominada pelos fogueteiros de “Parte” (Fig. 5). A “Parte” é uma medida padrão produzida pelos fogueteiros que garante a uniformidade na boca da taboca.

Figura 5 – Fogueteiro segurando a “Parte”



Fonte: Projeto “ENTRELAÇOS”, 2023.

Na quinta etapa do processo, denominado neste artigo como **“Primeiro Embarramento”**, como anunciado no nome do processo, ocorre a adição do barro no interior da taboca, na parte que corresponde ao local em que os fogueteiros seguram a Espada de Fogo. O tipo específico de barro utilizado nesse processo é originário da cidade de Itabaianinha, Sergipe, conhecido como barro de tijolo. Esse barro é compactado utilizando-se um soquete para garantir uma aplicação uniforme. É socado para, na próxima etapa, acomodar a pólvora.

A **“Preparação da Pólvora”**, sexta etapa, é um processo que envolve a mistura de três materiais, a saber: salitre³¹, enxofre e carvão, a fim de obter a pólvora no final (Fig. 6).

Figura 6 – Amostra da pólvora pronta



Fonte: Projeto “ENTRELAÇOS”, 2023.

Na produção da pólvora, é utilizado um saco de 25 kg de salitre, ao qual são adicionados 5 kg de enxofre³² e 5 kg de carvão. Para iniciar o processo de mistura, adiciona-se água ou cachaça à combinação e, em seguida, é iniciada a fase de pisar³³ a mistura. O fogueteiro enfatiza que a escolha entre água ou cachaça faz diferença significativa no resultado da pólvora. Segundo ele, ao utilizar cachaça, a mistura adquire uma maior potência. Como é enfatizado pelo fogueteiro, usar água ou cachaça faz diferença

[...] porque a cachaça, ela tem álcool dentro, misturada à pólvora já fica, você pisa ela com álcool, com cachaça você pisa ela, você vai riscar, ela faz fluuuuup, às vezes, quando aquela cachaça desaparece, ela apaga. E, pisada com água, quando você experimentar a pólvora e tocar fogo e aí ver que ela tá boa, aí ela não baixa daquele jeito, ela fica por fim daquele jeito, foi pisada com água (Fogueteiro B, 2023).

O fogueteiro ainda enfatiza que

[...] quando for pra colocar na taboca, tem que ser com cachaça, porque ela vai passar, depois de cheia, ela vai passar três dias para fermentar, quando vocês encham um fogo desse e bota ali no canto e em 10 min você vai topar

³¹ Mineral constituído pelo composto inorgânico de fórmula KNO_3 (Faria; Filgueiras, 2021).

³² É um sólido amarelo com odor característico.

³³ Os termos “pisar” e “pisada” são utilizados aqui conforme os fogueteiros para demonstrar o processo de pisar a pólvora.

na taboca, tá quente, é ela fermentando, é três dias para fermentar (Fogueteiro B, 2023).

Dessa maneira, no contexto específico mencionado, ao colocar a cachaça, deve-se deixar a taboca por alguns dias fermentando. Eles mencionam que ocorre fermentação, mas no sentido mais amplo, significando um processo de mudança.

No processo de pisar a pólvora, alguns fogueteiros optam por fazer manualmente, pisando à mão, enquanto outros utilizam uma máquina específica (Fig. 7), desenvolvida por um fogueteiro chamado Jorge. Essa máquina foi construída para executar todo o processo de pisar pólvora de forma automatizada. Ela é composta por seis colunas que se movem sequencialmente para cima e para baixo, uma roda que controla os movimentos das colunas e um suporte central que gira para garantir a homogeneização da pólvora. Esse processo na máquina é rápido para evitar que a pólvora esfrie.

Figura 7 – Máquina de pisar pólvora



Fonte: Projeto “ENTRELAÇOS”, 2023.

Após a pólvora ser pisada, realiza-se um teste de qualidade acendendo uma amostra pequena. Em seguida, ela passa por um processo de peneiramento para garantir uma consistência uniforme. Os fogueteiros enfatizam que esse procedimento deve ser realizado em um local isolado, livre de interferências externas. Eles manipulam a pólvora utilizando uma pá de plástico, evitando ferramentas de metal que possam conter resíduos capazes de provocar um incêndio ao entrar em contato com a pólvora, representando um risco à segurança. Após o peneiramento, a pólvora está pronta para ser usada na produção da Espada de Fogo. Ao adicionar a pólvora à taboca, esta é deixada em repouso por cinco dias. Após esse período, o fogo é usado para finalizar a preparação.

Na sétima etapa, denominada “**Fechamento da Taboca**”, é adicionada, logo acima da pólvora, uma quantidade de barro com o objetivo de selar a base da pólvora. Adiciona-se a seguir um “pó” em cima do barro. O tipo de pó utilizado corresponde às cores que cada Espada

de Fogo produzirá durante seu uso. Em seguida, ocorre o fechamento da taboca utilizando “uma boca de cor”. “Boca de cor” consiste em um plástico colorido amarrado com um elástico na extremidade superior da Espada de Fogo. As cores desse plástico correspondem à cor que o sal, nas palavras dos fogueteiros “pó”, emitirá durante a combustão da pólvora.

Quadro 2 – Processo de produção da Espada de Fogo

Etapas		Conhecimentos
1	Retirada do bambu	Seleção do bambu adequado e na época certa.
2	Preparo da taboca	Secagem ao sol, remoção dos nós, preparo da boca, cozimento com sal ou veneno.
3	Enrolamento da taboca	Enrolar a taboca para formar o corpo do fogo (espada).
4	Abitolar a taboca	Fazer o furo com o auxílio da parte e/ou paquímetro.
5	Primeiro embarramento	Adicionar o barro para a tapagem inicial.
6	Preparo da pólvora	Preparação (carvão, salitre e enxofre, água e/ou cachaça) da pólvora e descanso por cinco dias.
7	Fechamento da taboca	Segunda aplicação do barro para selar a base da pólvora e fecha a taboca com a “boca de cor”.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

“Produção da Espada de Fogo” como temática para a Educação em Ciências

Neste item, problematizaremos, a partir dos critérios de análise propostos por Bispo (2018) e Bispo, Lopes e Lima (2019) com base na abordagem de Paulo Freire e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), conforme sintetizamos no Quadro 3, as cinco categorias propostas por Auler, Fenalti e Dalmolin (2009) e por Halmenschlager (2011): “Relevância dos temas”, “Abrangência dos temas”, “Surgimento dos temas”, “Disciplinas envolvidas” e “Relação tema e conteúdo”. Vale registrar que, em nossos entendimentos, os pressupostos que fundamentam as DCNEEQ apresentam vínculo estreito com o pensamento freiriano, contudo essas diretrizes ainda têm como preocupação as especificidades étnico-raciais das comunidades quilombolas.

Quadro 3 – Critérios de análise da temática Espada de Fogo com base na contextualização de Paulo Freire e nas proposições das DCNEEQ

	Categorias	Paulo Freire e DCNEEQ
1	Relevância dos temas	Sócio-histórico-cultural, com foco na questão étnico-racial

2	Abrangência dos temas	Temas locais
3	Surgimento dos temas	A investigação da realidade orienta a escolha dos temas e conteúdos, com a participação da comunidade quilombola
4	Disciplinas envolvidas	Todas as áreas trabalham os temas, eixos ou projetos articulando os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais
5	Relação tema e conteúdo	Seleção e diálogo entre os conhecimentos tradicionais e tecnológicos da comunidade com os conhecimentos científicos escolares, buscando o entendimento de uma situação real.

Fonte: Síntese elaborada por Santos e Lopes (2024) a partir de Bispo (2018) e Bispo, Lopes e Lima (2019) a partir de Auler, Fenalti e Dalmolin (2009) e de Halmenschlager (2011).

As análises aqui apresentadas foram produzidas a partir dos diálogos com os fogueteiros da comunidade quilombola Porto d'Areia no processo de produção da Espada de Fogo.

A “Produção da Espada de Fogo” é um tema que apresenta relevância sócio-histórico-cultural com foco na questão étnico-racial, portanto atende aos critérios sistematizados na categoria “Relevância dos Temas”. A produção da Espada de Fogo pode ser vista como uma forma de educação popular e conscientização em que os conhecimentos tradicionais dos fogueteiros são transmitidos de geração em geração de forma oral, refletindo o método de Freire de aprendizado baseado na prática e na experiência vivida, o social (Freire, 1996, 1979).

Ainda considerando as DCNEEQ, a produção da Espada de Fogo pode ser vista como uma expressão da identidade quilombola, como também exemplo de como as práticas culturais tradicionais são preservadas e valorizadas, sendo transmitidas por meio da oralidade. Assim, a produção da Espada de Fogo não é apenas uma prática tradicional, representa um símbolo de resistência cultural, de saber tradicional e de inclusão social, alinhando-se com os princípios educacionais de Paulo Freire e com os objetivos das DCNEEQ de valorizar e fortalecer a diversidade étnico-racial no contexto escolar e comunitário (Brasil, 2012). Indubitavelmente, isso contribui para a valorização das manifestações culturais dessa comunidade. Valorizar a cultura e a história quilombolas, assim, representa lutar por uma educação antirracista, o que fortalece a identidade da comunidade quilombola. Nesse horizonte, a contextualização de seus processos contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No que diz respeito à categoria “Abrangência dos temas”, Freire (1996) nos inspira ao enfatizar a importância de contextualizar o aprendizado com base na realidade local e nas experiências vividas pelas(os) alunas(os). Na produção da Espada de Fogo, essa abordagem se

manifesta ao valorizar os conhecimentos tradicionais dos fogueteiros que são transmitidos oralmente por meio dos saberes ancestrais de manejo do bambu (taboca), do preparo da taboca, da preparação e produção da pólvora e da fabricação da Espada de Fogo.

No contexto das DCNEEQ, visa-se promover uma educação que respeite e valorize a história, a cultura e as especificidades das comunidades quilombolas, e a produção da Espada de Fogo se destaca como uma expressão significativa da identidade cultural dessa comunidade. Em nosso pensamento, na escola quilombola da comunidade Porto d'Areia, a inclusão desse tema no currículo não apenas enriquece o aprendizado das(os) alunas(os) sobre suas próprias tradições, mas também promove o respeito à diversidade étnico-racial e cultural. Nesse contexto, “um currículo aberto não é uma exclusividade da Educação Escolar Quilombola; todavia, em razão de suas especificidades, ela se torna um campo ainda mais propício para sua realização” (Brasil, 2012, p. 461).

Assim, a abordagem da produção da Espada de Fogo, segundo Freire e as DCNEEQ, destaca-se pela valorização do saber local, pelo desenvolvimento da autonomia das comunidades e pela construção de uma educação que seja inclusiva e contextualizada com as realidades culturais e históricas locais (Brasil, 2012; Freire, 1996). Destarte, a produção da Espada de Fogo atende ao critério “Abrangência do Tema” e sua inserção na Educação em Ciências nessa comunidade. Silva (2016, p. 14) descreve a Educação Escolar Quilombola como uma “educação viva, que nasce do saber do próprio povo, para devolver a esse mesmo povo o que lhe foi negado”. Essa educação valoriza, reconhece, fortalece e compartilha saberes e conhecimentos locais, sem abandonar os conhecimentos universais. A educação deve buscar a emancipação e se transformar em um instrumento de luta, promovendo a justiça social e a equidade (Brasil, 2003). A elaboração de um currículo que atenda às demandas das comunidades quilombolas é essencial.

A terceira categoria, “Surgimento dos temas”, no contexto de Freire, está diretamente relacionada à sua metodologia de investigação da realidade. Freire (1979) defende que o processo educativo deveria começar com uma análise crítica e reflexiva das condições locais e das experiências vividas pelas pessoas. Nesse contexto, a escolha dos temas deveria ser orientada pela realidade concreta das(os) estudantes. No caso da produção da Espada de Fogo, essa abordagem envolve reconhecer e valorizar os saberes tradicionais dos fogueteiros. Assim, o ensino dessa prática tradicional não apenas preserva a cultura local, mas também promove a conscientização.

Ao pensar no conhecimento e direcionar a aprendizagem para a construção de um currículo contextualizado, Silva (2020, p. 88) expõe que é “a existência de uma educação comunitária quilombola que deve inspirar e dialogar com a educação escolar”. Isso facilita uma

aprendizagem em que as(os) estudantes conseguem relacionar o que estão estudando com suas próprias experiências e as realidades de sua comunidade enquanto uma forma de superar tais desigualdades.

Na abordagem das DCNEEQ, a participação da comunidade escolar é um princípio fundamental. Essas diretrizes foram instituídas para garantir que a educação nas escolas quilombolas esteja inserida no contexto social, cultural e econômico da comunidade. No processo de produção da Espada de Fogo, a participação da comunidade escolar significa envolver fogueteiros, líderes comunitários e outros membros da comunidade no desenvolvimento e na elaboração do currículo escolar (Brasil, 2012). Diante do exposto, a produção da Espada de Fogo emerge como um tema significativo pela sua conexão com a realidade local e cultural da comunidade Porto d'Areia.

Quanto à categoria “Disciplinas envolvidas”, por sua vez, na abordagem de Freire, a produção da Espada de Fogo envolve disciplinas que articulam conhecimentos científicos e culturais seguindo sua metodologia de educação problematizadora e integradora. Na abordagem das DCNEEQ, todas as áreas do conhecimento são integradas em torno dos eixos ou projetos que valorizam a história, a cultura e a identidade das comunidades quilombolas. Logo, a produção da Espada de Fogo tem a possibilidade de integração em diversas disciplinas, promovendo uma educação que dialoga com os conhecimentos científicos ligados aos saberes tradicionais, proporcionando às(aos) alunas(os) uma compreensão contextualizada da prática de produção da Espada de Fogo.

Por fim, no que se refere à “Relação tema e conteúdo”, a produção da Espada de Fogo possibilita a articulação entre temas e conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada, em que os conceitos científicos são selecionados com base na necessidade de compreender uma situação real específica. Essa abordagem inclui o diálogo entre os conhecimentos científicos escolares e os conhecimentos tradicionais e tecnológicos da comunidade. Isso possibilita uma aprendizagem em que as(os) alunas(os) não apenas adquirem conhecimentos teóricos, mas também aplicam esses conhecimentos de forma prática em suas vidas. Nesse ínterim, “a proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização” (Brasil, 2012, p. 442). Nessa linha de pensamento Silva (2020, p. 92) reflete que a

[...] educação escolar quilombola se alimenta da educação comunitária quilombola para se integrar como elemento de fortalecimento, reprodução e inovação das tradições comunitárias e da organização territorial, tentando diminuir as hierarquias, sem prejuízos ou sobreposições.

Dessa maneira, nas escolas quilombolas, a contextualização pode envolver a inserção de saberes tradicionais, práticas culturais e conhecimentos locais, que enriquecem o currículo e tornam a educação vinculada ao cotidiano das(os) alunas(os).

O currículo deve refletir as representações da comunidade e os conhecimentos tradicionais, não se limitando ao conhecimento científico predominante na Educação Básica (Santos; Camargo; Benite, 2020). Por exemplo, Santos, Camargo e Benite (2020) utilizaram os ensinamentos dos *griôs*³⁴ da comunidade quilombola para discutir conceitos como temperatura, calor e sensação térmica de maneira prática e envolvente, promovendo um diálogo entre saberes tradicionais e conhecimento científico.

No contexto das práticas de Produção da Espada de Fogo no Quilombo Porto d'Areia, a valorização da cultura e das tradições culturais é essencial. Essa comunidade, reconhecida por sua produção de fogos de artifício e suas práticas culturais juninas, oferece uma rica oportunidade para integrar saberes tradicionais no Ensino de Ciências. Os ensinamentos dos fogueteiros podem, a partir do diálogo entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos escolares, contribuir para o ensino e aprendizagem de conceitos como: combustão, propriedades dos materiais, sistema exotérmico, condução de energia, propriedades físicas, reações químicas, tradições culturais e unidades de medida, por exemplo.

Nego Bispo contribui mais uma vez com as nossas reflexões (2023) ao destacar a importância da oralidade e da ancestralidade na preservação cultural e no enfrentamento das opressões históricas. É fundamental que os saberes quilombolas não sejam desvalorizados, mas incluídos, de maneira que reconheçam a importância de uma educação transgressora, como enfatizado por hooks (2013) e Freire (1967).

Bispo, Lopes e Lima (2019) ressaltam a necessidade de políticas educacionais que valorizem e fortaleçam as comunidades quilombolas, garantindo acesso a uma educação de qualidade que considere suas especificidades culturais e históricas. Para isso, o currículo deve dialogar com a comunidade e refletir suas necessidades, incluindo dimensões como cultura, tradições, oralidade, memória, ancestralidade e lutas por terra e território (Brasil, 2013). E, neste caso, é preciso pensar em um currículo que dialogue com a comunidade, atendendo às suas especificidades, fazendo com que a EEQ possua uma matriz curricular diferenciada ao

Dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do

³⁴ São mestres portadores de saberes e fazeres que preservam a cultura, sendo os saberes transmitidos por meio da oralidade.

trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (Brasil, 2013, p. 442).

Portanto, a Educação Escolar Quilombola deve ser vista como uma área fundamental para investigação e ação, destacando a importância da representatividade nas práticas educacionais. No Ensino de Ciências, a necessidade de abordagens pedagógicas que respeitem e incluam a diversidade cultural e social torna-se evidente.

Em suma, consideramos, a partir das análises realizadas, que a Produção da Espada de Fogo apresenta diversas possibilidades para sua constituição como temática para a Educação em Ciências na escola da comunidade Porto d'Areia porque o tema:

- tem relevância sócio-histórico-cultural, com foco na questão étnico-racial;
- apresenta abrangência local, com foco nas especificidades étnico-raciais da comunidade;
- surge da investigação da realidade e orienta a escolha dos temas e conteúdos com a participação da comunidade quilombola;
- possibilita que todas as áreas dos conhecimentos escolares possam trabalhar dialogando com os conhecimentos tradicionais, buscando o entendimento de uma situação real.

DIÁLOGOS FINAIS

Este artigo teve como objetivo tecer reflexões sobre a “Produção da Espada de Fogo” como temática para a Educação em Ciências na escola da comunidade Porto d'Areia.

A proposta de apresentar neste artigo as práticas de produção da Espada de Fogo pelos fogueiros da comunidade quilombola Porto d'Areia em Estância, Sergipe, baseou-se na ideia de o quilombo ser um espaço formativo e de formação para a produção de conhecimento. Conforme apresentado, o processo de produção da Espada de Fogo, desde a colheita do bambu até o final do seu processo, e as análises, com base na contextualização proposta em Freire e nas DCNEEQ, consideram que a Produção da Espada de Fogo apresenta diversas possibilidades para sua constituição como temática para a Educação em Ciências na escola da comunidade Porto d'Areia.

Ao utilizar as práticas de produção da Espada de Fogo, os educadores podem não apenas ensinar sobre os princípios científicos escolares envolvidos na produção, mas também explorar a relação entre ciência e cultura, além de estimular a reflexão sobre a relação entre conhecimento científico e saberes tradicionais, proporcionando a relevância sócio-histórico-

cultural, com foco na questão étnico-racial da comunidade, além de possibilitar o diálogo dos conhecimentos tradicionais com os conhecimentos escolares.

Dessa forma, os saberes e fazeres da Espada de Fogo são considerados uma temática para a Educação em Ciências, desafiando o modelo eurocêntrico predominante no currículo educacional, colocando em prática no currículo da EEQ essas práticas dos saberes tradicionais das comunidades quilombolas, contribuindo para a produção/elaboração de diferentes formas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. C.; JOSÉ, A. M. de S. Comunidade Quilombola Porto D'areia: Diálogos Iniciais Sobre Caminhos de Resistências. *In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, setembro, 2021.
- BISPO, A. G. P. *Contextualização, Escola Quilombola, Relações Étnico-Raciais: Aproximações e distanciamentos no Livro Didático de Ciências*. Dissertação de Mestrado-Programa de pós-Graduação em Educação-UFS, 2018.
- BISPO, A. G.; LOPES, E. T.; LIMA, M. B. Livro Didático de Ciências: Identidades Negras e Contextualização em Debate. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 30, n. 01, p. 151-170, 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução M. J. Alvarez; S. B. dos Santos; T.M. Baptista. Porto: Porto editora, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, p. 1, Poder Executivo, Brasília- DF.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 8/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de novembro de 2012.
- DAMASCENO, Cristian Júnio; SOUZA, Gilmar Pereira de; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. Relações Intertextuais entre Conhecimento Químico e Saberes Tradicionais a Partir do Preparo de Doces em uma Comunidade Quilombola. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 7, n. 2, p. 105-127.
- FAIAD, C. R.; LIMA, G. A. de; MARINGOLO, C. C. B. Conhecimento que Vale Ouro: Química e Cultura Negra para Educação Escolar Quilombola. *Revista Debates em Ensino de Química*, v.7, n. 2, p. 38-53, 2022.
- FALS BORDA. La investigación-acción participativa: política y epistemología. *In: GUERRA, J. M. R. (Org.). Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010a.

- FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução J. E. Costa. 3. ed. Porto Alegre, 2019.
- FARIA, L. E.; FILGUEIRAS, C. A. L. Salitre: o Produto Químico Estratégico no Passado do Brasil. *Quím. Nova*, v. 44, n. 4, p. 519-535, 2021.
- FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LOPES, E. T.; SANTOS, A. S. A.; LIMA, M. B.; FRANÇA, E. T. (F)atos de resistência: fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os projetos políticos pedagógicos das escolas quilombolas. *Revista ABPN*, v. 13, p. 84-106, 2021.
- LUCA, A. G. de; SCHNEIDER, A. G.; SANTOS, S. A. dos; WEISE, F. G. Fermentação Alcoólica: Uma Abordagem Experimental para o Ensino de Biologia e Química. In: *VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia. XVI Semana de Acadêmica de Ciências Biológicas*, 2013.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgard (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- SANTOS, A. B. dos. *Colonização, quilombos, modos e significados*. Brasília, 2015.
- SANTOS, A. B. dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu editora/PISEAGRAMA, 2023.
- SANTOS, M. A.; CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Quente e frio: sobre a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Química. *Quím. Nova Esc.*, São Paulo-SP, BR, v. 43, n 3, p. 269-280, 2020.
- SANTOS, M. M. dos. *Saberes Tradicionais da Comunidade Quilombola de Casca: Propostas de uma Educação para as Relações Étnico-raciais no Ensino de Ciências*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- SILVA, G. M. da. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e o Currículo da Educação Básica. *Educon*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2016.
- SOUZA, S. P. de. *Educação Escolar Quilombola: As Pedagogias Quilombolas na Construção Curricular*. 2015. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

Considerações Finais

Esta investigação teve o objetivo geral de investigar uma experiência de (auto)formação docente de Ciências/Química tendo como campo transgressor, formativo e investigativo a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado e os diálogos estabelecidos com a comunidade quilombola Porto D'Areia, um estudante moçambicano em Estágio Docência e um estudante quilombola de Geografia.

Para alcançar este objetivo foi analisado as narrativas das(os) estagiárias(os) sobre quilombo. Além de analisar a inserção e implementação da EREER no curso de Lic. em Química da Universidade Federal de Sergipe, do campus Ita, problematizando-as a partir de uma experiência de (auto)formação docente, no componente curricular estágio IV, tendo uma comunidade quilombola como campo formativo e investigativo.

Logo, no curso de Lic. em Química, Campus Ita, sobre a inserção da EREER, o PPC atualmente atende as DCNERER e as Leis 10.639/03 e 11.645/08, nos componentes curriculares optativos e obrigatórios, nas disciplinas de Diversidade, ESEQ IV e Educação das Relações Étnico-raciais. Também em atividades e pesquisa e extensão, com foco e compromisso com a educação antirracista, ou seja, atende no currículo vivido e no currículo proposto do departamento de química do campus de Itabaiana.

Diante disso, a experiência de autoformação na disciplina de ESEQ IV possibilitou as(os) estagiárias(os) ressignificar o conhecimento sobre quilombo e comunidade quilombola, por meio das discussões em sala de aula, da visita a comunidade quilombola, no entendimento sobre a resistência cultural e histórica dos quilombos ao longo da história.

A partir da visita a comunidade foi possível conhecer as práticas da produção da Espada de Fogo. Essa práticas de produção da Espada de Fogo pelos fogueteiros da comunidade quilombola Porto d'Areia em Estância, Sergipe, é pelo fato de que o quilombo ser considerado um espaço formativo e de formação para a produção de conhecimento, como foi para as(os) Estagiarias(os) de ESEQ IV, o mestrando Moçambicano, o discente de Geografia em atividade de Iniciação científica, a professora da disciplina e a pesquisadora que estava em seu estágio docência. Conforme apresentado, no artigo 02, o processo de produção da Espada de Fogo, produzida pelos fogueteiros da comunidade quilombola porto d'areia, desde a colheita do bambu até o final do seu processo.

As análises, teve como base a contextualização proposta em Freire e nas DCNEEQ, as quais consideram que a Produção da Espada de Fogo apresenta diversas possibilidades para sua

constituição como temática para a Educação em Ciências na escola da comunidade Porto d'Areia.

É possível utilizar as práticas de produção da Espada de Fogo, em que os educadores podem não apenas ensinar sobre os princípios científicos escolares envolvidos na produção, mas também explorar a relação entre ciência e cultura, além de estimular a reflexão sobre a relação entre conhecimento científico e saberes tradicionais, proporcionando a relevância sócio-histórico-cultural, com foco na questão étnico-racial da comunidade, além de possibilitar o diálogo dos conhecimentos tradicionais com os conhecimentos escolares.

Concluo que, os saberes e fazeres da Espada de Fogo são considerados uma temática relevante para a Educação em Ciências, desafiando o modelo eurocêntrico predominante no currículo educacional, colocando em prática no currículo da EEQ essas práticas dos saberes tradicionais das comunidades quilombolas, porque o tema: tem relevância sócio-histórico-cultural, com foco na questão étnico-racial; apresenta abrangência local, com foco nas especificidades étnico-raciais da comunidade; surge da investigação da realidade e orienta a escolha dos temas e conteúdos com a participação da comunidade quilombola e possibilita que todas as áreas dos conhecimentos escolares possam trabalhar dialogando com os conhecimentos tradicionais, buscando o entendimento de uma situação real.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Geralda de. **Os Meandros do Poder na Política de Irrigação no Espaço Nordeste Brasileiro**. Dept. de Geografia, Univ. Fed. do Ceará, Brasil.

ALVES, Cristiane Cardoso; SÃO JOSÉ, Ana Maria de. Comunidade Quilombola Porto d'Areia: Diálogos Iniciais Sobre Caminhos de Resistências. *In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, set. 2021.

BISPO, Agnes Gardênia Passos; LOPES, Edinéia Tavares; LIMA, Maria Batista. Livro Didático de Ciências: Identidades Negras e Contextualização em Debate. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 30, n. 1, p. 151-170, 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução M. J. Alvarez; S. B. dos Santos; T. M. Baptista. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, p. 1, Poder Executivo, Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 8/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de novembro de 2012.

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

BRASIL. **Programa Residência Pedagógica**, 2018.

CANDAU, Vera Maria. O/A Educador/a Como Agente Cultural. *In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F.; ALVES, M. P. C. Cultura e Política de Currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CAVALLEIRO, Elaine. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

DAMASCENO, Cristian Júnio; SOUZA, Gilmar Pereira de; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. Relações Intertextuais entre Conhecimento Químico e Saberes Tradicionais a Partir do Preparo de Doces em uma Comunidade Quilombola. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 7, n. 2, p. 105-127.

FAIAD, Caio Ricardo; LIMA, Gabriela Aparecida de; MARINGOLO, Cátia Cristina Bocaiúva. Conhecimento que Vale Ouro: Química e Cultura Negra para Educação Escolar Quilombola. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 7, n. 2, p. 38-53.

FALS BORDA, Orlando. La investigación-acción participativa: política y epistemología. *In*: GUERRA, J. M. R. (Org.). **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de J. E. Costa. 3. ed. Porto Alegre, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEONORDESTE. (Publicação do) Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, Ano 1, n. 1, 1984. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2008, n. 2.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Maria Camila Lima Brito de; LOPES, Edinéia Tavares. Questões Étnico-Raciais nas Licenciaturas em Química e Física de uma Universidade Federal Nordestina. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 11, n. 2, p. 372-382, 2018.

JÚNIOR, Wilmo E. F. Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis do Ensino de Ciências e de alguns pensadores. **Revista Ciência e Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.

LOPES, Edinéia Tavares; SANTOS, A. S. A.; LIMA, M. B.; FRANÇA, Evanilson Tavares. (F)atos de resistência: fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os projetos políticos pedagógicos das escolas quilombolas. **Revista ABPN**, v. 13, p. 84-106, 2021.

OLIVEIRA, E. de S.; LUCINI, Marizete. O Pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, jan./mar. 2021.

OLIVEIRA, Adriano Gonçalves de; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. Região e Regionalidade na Educação Escolar Quilombola: contribuição para uma Educação Contextualizada. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina - Bahia - Brasil, v. 2, n. e14544, p. 01-13, 2022.

PEREIRA, Danielle Siqueira. **O Enfoque C-T-S na Pedagogia da Alternância o Saber escolar e a prática cotidiana quilombola na casa Familiar Rural de Jambuaçu-Moju-Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SANTOS, Marciano Alves dos. **Educação Escolar Quilombola: Currículo, Cultura, Fazeres e Saberes Tradicionais no Ensino de Química**. Dissertação (Mestrado em Química) - Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SANTOS, Marciano A.; CAMARGO, Marysson J. R.; BENITE, Anna M. C. Quente e frio: sobre a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Química. **Quím. nova esc.**, São Paulo-SP, v. 43, n. 3, p. 269-280, 2020.

SERGIPE. Lei 7.30112 de dezembro de 2011, publicada no Diário Oficial Nº 26.380, do dia 16/12/2011. Institui no calendário oficial de eventos do Estado de Sergipe, o Dia do Barco de Fogo. Sergipe, **Diário Oficial do Estado**, 2011.

SERGIPE. Governador participa de inauguração do complexo turístico de Estância. **Governo do Estado de Sergipe**, 2015. Disponível em: <https://www.se.gov.br/noticias/governo/governador-participa-de-inauguracao-do-complexo-turistico-de-estancia>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SERGIPE. Projeto de Lei nº 147/2017. **Diário Oficial**, edição 28.355.

SILVA, E. M. S.; JÚNIOR, W. E. F. A arte na educação para as Relações Étnico-raciais: um diálogo com o Ensino de Química. **Revista Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 40, n. 2, 2018.

SILVA, Gilvânia Maria da. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e o Currículo da Educação Básica. **Educon**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2016.

SOUZA, Shirlei Pimentel de. **Educação Escolar Quilombola: As Pedagogias Quilombolas na Construção Curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidade do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

Apêndice A – Artigo submetido na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) - CHAMADA PARA DOSSIÊ TEMÁTICO: Quilombos, Territorialidades e Saberes Emancipatórios

DOI _____ | ISSN 2177-2770
Licenciado sob uma Licença Creative Commons



**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SERGIPE:
ENTRELAÇANDO DIÁLOGOS COM AS COMUNIDADES E DADOS
DO CENSO ESCOLAR**

Resumo:

Este artigo objetiva tecer reflexões sobre a realidade da Educação Escolar Quilombola em Sergipe a partir dos dados do Censo Escolar em diálogo com as demandas apresentadas pelas comunidades quilombolas sergipanas. Adota a abordagem qualitativa, fundamentada na investigação-ação participativa (IAP). Os dados anunciam/denunciam, dentre outros: a situação emblemática do cadastro no Censo Escolar; o fechamento de escolas; a carência de ampliação dos anos e etapas da Educação Básica; não efetivação das DCNEEQ e a ausência de formação inicial das(os) professoras(es). O cenário descrito revela um longo caminho a ser percorrido para efetivação das DCNEEQ e evidencia diversas insurgências das comunidades quilombolas com resultados importantes para o fortalecimento das suas escolas.

Palavras-Chave: Educação Escolar Quilombola; Formação inicial de professores; Censo Escolar; Territórios quilombolas sergipanos.

**QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN SERGIPE: INTERTWAINING
DIALOGUES WITH COMMUNITIES AND DATA FROM THE SCHOOL CENSUS**

Abstract: This paper reflects on the reality of Quilombola School Education in Sergipe based on data from the School Census in dialogue with quilombola communities' demands in Sergipe. It adopts a qualitative approach, based on participatory action research (IAP). The data announce/denounce, among others: the emblematic situation of registration in the School Census; the closing of schools; the lack of expansion of the years and stages of Basic Education; non-implementation of DCNEEQ and lack of initial training. The scenario described reveals a long way to go to implement the DCNEEQ and several insurgencies with important results for the strengthening of schools in quilombola communities in Sergipe.

Keywords: Quilombola School Education; Initial teacher training; School Census and Quilombola territories in Sergipe.

**EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA EN SERGIPE: ENTRELAZAMIENTO DE
DIÁLOGOS CON COMUNIDADES Y DATOS DEL CENSO ESCOLAR**

Resumen: Este artículo analiza la realidad de la Educación Escolar Quilombola en Sergipe, en Brasil, a partir de los datos del Censo Escolar en diálogo con las demandas presentadas por las comunidades quilombolas sergipanas. Adopta a abordaje cualitativa, fundamentada en la *investigación-acción* participativa. Los datos anuncian/denuncian, entre otros: la situación emblemática del catastro no Censo

Escolar; el cierre de escuelas; la carencia de ampliación de los años en las etapas del Educación Básica; la no implementación das DCNEEQ y ausencia de formación inicial de los(as) professoras(es). El escenario descrito revela un largo camino para implementación de las DCNEEQ y evidencia diversas insurgencias de las comunidades quilombolas con resultados importantes para el fortalecimiento de sus escuelas.

Palabras-Chave: Educación Escolar Quilombola; Formación inicial docente; Censo Escolar; Territorios quilombolas sergipanos.

L'ÉDUCATION SCOLAIRE QUILOMBOLA DANS L'ÉTAT DU SERGIPE, AU BRÉSIL: LA PROMOTION DES DIALOGUES AVEC LES COMMUNAUTÉS ET DONNÉES DU RECENSEMENT SCOLAIRE

Résumé: Cet article a pour objectif d'analyser l'éducation scolaire quilombola dans l'État du Sergipe, au Brésil, à partir des données du recensement scolaire et à la lumière des revendications présentées par les communautés quilombola. L'approche qualitative ici privilégiée est basée sur la recherche-action participative. Les résultats de la recherche annoncent/dénoncent, entre autres: la situation problématique des inscriptions au Recensement Scolaire; la fermeture des écoles; la nécessité de prolonger le nombre d'années et les étapes de l'éducation de base; la non-application des lignes directrices du programme national pour l'enseignement scolaire quilombola et le manque de formation initiale des enseignants. Le scénario décrit montre le long chemin à parcourir pour consolider les lignes directrices et révèle plusieurs résistances communautaires avec des résultats importants pour renforcer les écoles des communautés quilombolas de Sergipe.

Mots clés: Enseignement scolaire Quilombola, Formation initiale des enseignants, Recensement scolaire et territoires Quilombola à Sergipe.

1. DIÁLOGO INTRODUTÓRIO

[...] acredito que os quilombolas vão construir o segundo marco legal do Brasil que vão orientar todas as escolas [...] (Xifronese dos Santos, Liderança do Território Quilombola Caraíbas, FEEQS, 2019)

Iniciamos este diálogo com a epígrafe que registra um trecho da fala de Xifronese dos Santos pronunciada durante a realização do Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola de Sergipe³⁵ (FEEQS), realizado em 2019. Nesta fala a liderança quilombola sergipana argumenta que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) construirá um marco legal que vai

³⁵ O Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS) foi criado em 2019 pelo Movimento Quilombola de Sergipe com o apoio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFS. Nesse ano foram realizadas quatro etapas regionais e uma etapa estadual do FEEQS. Conta na coordenação colegiada do FEEQS com três lideranças quilombolas e uma professora pesquisadora do NEABI-UFS. A partir do FEEQS várias atividades de ensino (na graduação e pós), pesquisa e extensão são desenvolvidas com as comunidades quilombolas. Dentre eles o projeto de pesquisa "Entrelaços de Res/existências: o que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?". Este projeto conta com três professoras pesquisadoras do NEABI-UFS e congrega alunas(as) de graduação e pós-graduação da UFS, militantes de organizações negras e professores(as) da Educação Básica sergipana, em sua maioria pessoas negras e, dentre elas, quilombolas.

orientar todas as escolas brasileiras. Assim, consonante com a fala dessa liderança quilombola, defendemos que a EEQ tem muito a contribuir para o rompimento com modelo de educação formal ainda marcado por currículos escolares e universitários brancocêntricos, eurocêntricos, urbanocêntricos e racistas (Gomes, 2021; Silva, 2020a e 2020b). Logo, a EEQ tem muito a ensinar para a educação escolar nacional.

Com esse entendimento nos inserimos nas vozes que se juntam em defesa das políticas públicas que contemplem os projetos societários das comunidades quilombolas brasileiras, problematizando que a educação formal, muito tempo negada ao povo negro brasileiro, e suas políticas de currículo homogeneizadoras e excludentes, se efetivam em campo de embate em que diferentes projetos de sociedade, portanto também de educação, são postos em disputa. Logo, exige se comprometer com políticas educacionais voltadas para o povo negro, e particularmente as comunidades quilombolas, que questionem as relações de poder estabelecidas.

É nesse campo fluido de ensinamentos, vivências, desafios e possibilidades que nós, pesquisadoras(es) experientes e em formação, com distintos pertencimentos étnico-raciais, inclusive pesquisadoras(es) quilombolas, tecemos o diálogo proposto neste texto tendo como foco a educação escolarizada em territórios quilombolas sergipanos. Dito isto, cabe registrar que este texto é produto da investigação realizada no projeto de pesquisa “*ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?*”³⁶ que foi elaborado no âmbito das discussões efetivadas durante o FEEQS em 2019.

Das discussões e demandas apresentadas pelo Movimento Quilombola de Sergipe (MQSE), durante o FEEQS, resultam a realização conjunta, entre as comunidades quilombolas sergipanas e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Sergipe (NEABI-UFS), de diversas ações de ensino (na graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão no estado de Sergipe. O projeto “*ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS*” conta uma equipe comprometida com a investigação e contribuição para a efetivação da EEQ no estado de Sergipe. O projeto tem como objetivo geral: compreender as possibilidades e os desafios encontrados na efetivação da EEQ sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar (alunas(os), docentes, gestoras(es) e mães/pais), as comunidades quilombolas, a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional e observações em campo.

³⁶ Coordenado pela professora Autora 1 e aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) - Parecer: 5.699.931.

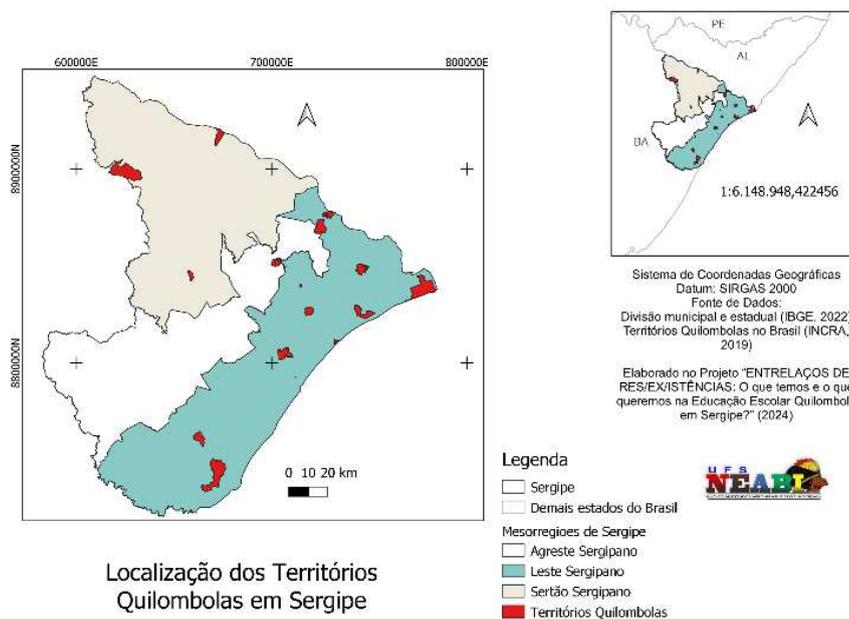
Nesse sentido, este texto objetiva tecer reflexões sobre a realidade da Educação Escolar Quilombola em Sergipe a partir dos dados do Censo Escolar em diálogo com as demandas apresentadas pelas comunidades quilombolas sergipanas. Adotamos a abordagem metodológica qualitativa (Bogdan; Biklen, 2003), baseada na investigação-ação participativa (IAP), na qual há compromisso com os/as sujeitos/as, e com suas comunidades, buscando enfatizar a consciência coletiva, compreendidos nos caminhos construídos, realizando assim uma investigação em que não haja hierarquização entre a(o) pesquisador(a) e as(os) participantes (Fals Borda, 2010a e 2010b).

Assim, os diálogos produzidos nas análises se articulam em torno de questões norteadoras organizadas em dois eixos interpretativos, quais sejam: 1) O que anunciam/denunciam as comunidades quilombolas e os dados do censo escolar sobre as escolas quilombolas do estado de Sergipe? 2) O que anunciam/denunciam as comunidades quilombolas e os dados do censo escolar sobre a situação dos professores das escolas quilombolas do estado de Sergipe? O texto em tela parte dos diálogos estabelecidos com as comunidades, do arcabouço administrativo e orientador da Educação Escolar Quilombola e dos dados coletados em campo.

2. O QUE ANUNCIAM/DENUNCIAM OS DADOS DO CENSO ESCOLAR SOBRE AS ESCOLAS QUILOMBOLAS DO ESTADO DE SERGIPE?

O estado de Sergipe é dividido nas seguintes mesorregiões de planejamento: Leste, Agreste e Sertão. Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a Fundação Cultural Palmares, Sergipe tem 32 territórios quilombolas certificados, distribuídos desde o Leste até o Sertão sergipanos. Logo, essas comunidades ocupam todas as mesorregiões sergipanas (Figura 01) e se encontram nas mais variadas situações fundiárias.

Figura 01: Mesorregiões sergipanas e localização dos territórios quilombolas no estado de Sergipe



Fonte: Elaborado por Mailson Acácio dos Santos Melo, Projeto “Entrelaços de Res/ex/istências”, 2024.

O MQSE identifica 52 territórios quilombolas. Essa discrepância entre os dados do Incra e Fundação Palmares e do MQSE deve-se ao fato de que várias comunidades ainda estão nas primeiras ações do processo de regularização fundiária, que compreende um movimento interno de autorreconhecimento como pessoa remanescente de quilombo.

Podemos ilustrar na realidade sergipana os desafios encontrados na regularização fundiária com a situação atual da comunidade negra Caípe Novo. Essa comunidade localiza-se no município de São Cristóvão. A articulação em torno do processo de reconhecimento como comunidade tradicional das 30 famílias que compõem a comunidade Caípe Novo foi iniciada em 2023, então, encontra-se nas primeiras etapas para o autorreconhecimento. Assim, essa comunidade ainda não está presente nos dados da Fundação Palmares e do Incra.

No que diz respeito ao Censo Escolar, é importante registrarmos, conforme reflete Arruti (2017), aquilo que nele é identificado como “escolas localizadas em áreas de quilombo” é chamado genericamente de “escola quilombola”. No Censo Escolar para a definição de localização da escola, denominada como “localização diferenciada da escola”, tem-se, ainda em 2024, a seguinte orientação:

Comunidade quilombola Territórios tradicionalmente ocupados por comunidades que abrigam os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida. Essas comunidades são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares.

Ou seja:

[...] essas escolas são ‘quilombolas’ apenas na medida em que estão situadas em terras que são assim identificadas. Isso ocorre por uma reclassificação das escolas já existentes – possível depois da introdução desta categoria no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2004 [...] (ARRUTI, 2017, p. 119)

A ideia que construímos sobre as escolas denominadas “quilombolas”, muitas vezes, contradiz a realidade registrada no Censo Escolar, pois, como dito, são “escolas quilombolas” somente pela localização em território quilombola. O que não implica, conforme constatamos em nossos diálogos com as comunidades e como aponta Arruti (2017):

[...] a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores, nos materiais didáticos utilizados ou mesmo no tipo de atenção dada pelo corpo docente a temas fundamentais nesse contexto, como as relações raciais e a própria questão dos quilombos. (ARRUTI, 2017, p. 119)

O desabafo³⁷ da professora Paulameires Acácio dos Santos Melo³⁸, liderança quilombola sergipana, ilustra esse cenário:

[...] Há 15 anos e ainda tem professores que não sabem que a escola é quilombola” (Paulameires Acácio dos Santos Melo, Memória do Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola de Sergipe, 2019)

Essa classificação como localizada ou não em área de quilombo é realizada pela gestão da escola no preenchimento do Censo Escolar, portanto, não pela auto atribuição da comunidade. De acordo com Miranda (2012), essa possibilidade de preenchimento apresenta algumas fragilidades, pois é realizada pelos gestores municipais ou estaduais e conta com o desconhecimento ou a resistência desses em reconhecer a presença de comunidades remanescentes de quilombos na área de abrangência de sua gestão; sinaliza apenas as escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos sem registrar estudantes que frequentam escolas em outras comunidades, povoados e sede de municípios.

Vale refletir que, conforme as DCNEEQ (Brasil, 2012), a EEQ compreende escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Diferentemente do Censo que diferencia apenas a indicação como localizada ou não em território quilombola, sem considerar o exposto na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as DCNEEQ e estabelece no Artigo 1º. que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

³⁷ Fala registrada durante a realização da etapa estadual do Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola de Sergipe, 2019.

³⁸ Professora e Liderança do Território Quilombola Mocambo (Porto da Folha-SE).

I – Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 02)

Mesmo considerando que há muita distância entre a classificação no Censo Escolar e a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) (Brasil, 2012), entendemos que o cadastro no Censo Escolar, em consonância com os anseios das comunidades quilombolas, é um passo importante para que a comunidade escolar registre esse pertencimento e seja garantida a efetivação nessas escolas da modalidade EEQ por meio das políticas públicas educacionais específicas. Passemos para os dados das escolas quilombolas sergipanas registradas no Censo Escolar em 2022 e os dados coletados em campo.

No ano de 2022, o estado de Sergipe possuía 39 escolas cadastradas como quilombolas no Censo Escolar³⁹, no quantitativo de três urbanas e trinta e seis rurais; sendo cinco da rede estadual e trinta e quatro da rede municipal.

Com o fechamento, ainda em 2022, de uma escola quilombola da rede estadual tem-se na prática, nesse ano, trinta e oito escolas, sendo quatro estaduais e trinta e quatro municipais, conforme podemos ver no Quadro 01.

Quadro 01 - Número de escolas quilombolas sergipanas, cadastradas no Censo 2022 e atualizado pelo Projeto “Entrelaços de Res/ex/istências”, e suas etapas de atendimento¹

NÍVEL DE ENSINO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA		QUANTIDADE	PERCENTAGEM POR ETAPA
	Municipal	Estadual		
EI	06	-	06 (15,8%)	06 (15,8%)
EI e EF-AI	17	-	17 (44,7%)	19(50%)
EF-AI	02	-	02 (5,3%)	
EI, EF-AI e EF- AF	07	-	07 (18,4%)	13(34,2%)
EF-AI e EF-AF	02	01	03(7,9%)	
EF-AI, EF-AF e EM	-	03	03(7,9%)	

³⁹ O Censo Escolar é a principal forma de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira, sendo realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Cf. <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Sobre o censo escolar, Miranda (2012) destaca que a partir de 2004, esse instrumento incluiu a declaração da presença de “escolas em áreas remanescentes de quilombo, sendo a desagregação desse dado importante para se compreender a situação do acesso da população quilombola à escola.

TOTAL	34 (89,50)	04 (10,50%)	38 (100%)	38(100%)
-------	------------	-------------	-----------	----------

1 Considerando o Censo Escolar 2021 e o fechamento de 1 escola estadual em 2022.

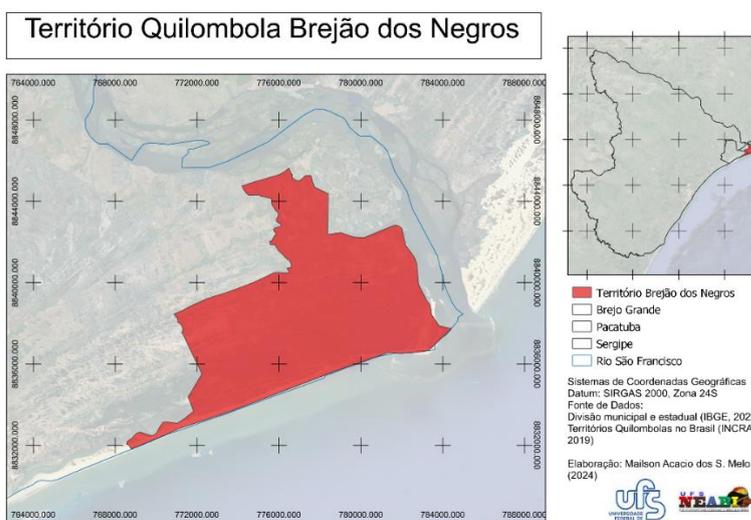
Legenda: EI - Educação Infantil; EF-AI – Ensino Fundamental Anos Iniciais; EF-AF – Ensino Fundamental Anos Finais; EM – Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelo Projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?” a partir dos dados coletados no site da Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Sergipe, 2023.

Ao apresentarmos para o MQSE os dados coletados no Censo, ele nos informa que há escola em territórios quilombolas que não estão cadastradas como escola quilombola. Essa situação pode ser exemplificada inicialmente com a situação do Território Quilombola Brejão dos Negros (TQBN), localizado no município de Brejo Grande – SE (Figura 02).

O TQBN é formado por cinco comunidades: Carapitanga, Resina, Brejão dos Negros, Santa Cruz e Brejo Grande. As(os) alunas(os) das 486 famílias⁴⁰ do TQBN estudam em seis unidades escolares, sendo que quatro estão localizadas no TQBN. São cinco municipais e uma estadual. Passemos aos dados sobre essas escolas, conforme sintetizado no Quadro 01.

Figura 02: Localização do Território Quilombola Brejão dos Negros.



Fonte: Elaborado por: Mailson Acácio dos Santos Melo, Projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS”, 2024.

Inicialmente tratemos das quatro escolas localizadas no território e que, portanto, conforme registro feito no Censo Escolar, podem ter o status de “escolas localizadas em territórios quilombolas”. Porém, apenas duas, uma estadual e uma municipal, estão cadastradas

⁴⁰ BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Tabela de Processos de Regularização Fundiária em Territórios Quilombolas. Serviço Quilombola. Fonte Arquivo Divisão de Governança Fundiária. Superintendência Regional do INCRA em Sergipe, 2024.

como localizadas em território quilombola no Censo Escolar, são essas: Escola Municipal Jordânia (EMJ) e Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio (CEQ03M).

A EMJ e o CEQ03M apresentam realidades bastante distintas no que diz respeito a relação com a comunidade e a implementação das DCNEEQ. Nos diálogos estabelecidos com as lideranças do TQBN, elas apontam que, mesmo com esse cadastro, há distanciamento entre as práticas pedagógicas dessa escola e os anseios das comunidades quilombolas do território.

Por sua vez, o CEQ03M, apresenta uma realidade bastante distinta. Podemos iniciar pela denominação da escola em que a comunidade Brejão dos Negros exigiu a alteração do nome porque o anterior não refletia a história de resistência desse território, pois, homenageava uma senhora branca casada com o prefeito do município de Brejo Grande. A mudança do nome da escola ocorreu em 28 de fevereiro de 2020 por meio do Decreto no. 40.537.

Outrossim, mesmo que as(os) professoras(es) atuantes na escola não sejam pessoas quilombolas, a escola tem um diretor que é quilombola deste território. Apesar das ofensivas por parte da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe (SEDUC-SE) para substituição do diretor por outra(o) profissional sem vínculo com o território.

Além disso, o que constatamos nas inúmeras atividades de extensão e pesquisa desenvolvidas na comunidade e no CEQ03M, essa escola tem compromisso com a efetivação das DCNEEQ. A investigação realizada pela profa. Flávia Cristina dos Santos ajuda a corroborar esse entendimento. Santos (2024) realizou sua pesquisa⁴¹ de mestrado nessa unidade com o objetivo de analisar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, edições 2022 e 2023, a presença/ausência das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e como estas dialogam com a Educação em Ciências, em relação ao que estabelecem as DCNEEQ. Em suas conclusões a pesquisadora considera que:

a implementação do Novo Ensino Médio foi o principal tema do documento, com uma proposta de educação baseada na aquisição de habilidades e competências, de acordo com as determinações da BNCC e do Currículo de Sergipe, com o objetivo de preparar as/os estudantes para as avaliações em larga escala e, conseqüentemente, para atender a demanda do empresariado no mercado de trabalho capitalista e neoliberal (SANTOS, 2024, p. 143).

Acrescenta que “nitidamente percebemos na análise uma correlação de forças entre a proposta de educação defendida pelo Novo Ensino Médio (NEM) e a defendida pelas DCNEEQ” (Santos, 2024, p.143). Assim, conclui que as DCNEEQ não encontram espaço no PPP e é constatado no documento uma disputa entre a proposta do NEM/Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a EEQ. No seio desse embate, a escola e a comunidade não conseguem

⁴¹ Realizada no âmbito do Projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS”.

firmar a EEQ, mas somente ações desenvolvidas por meio do “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”.

Esses dados nos permitem inferir o quanto as contrarreformas impostas nos últimos anos têm afetado as escolas quilombolas que, pelo processo histórico de negação de direito às pessoas negras, ainda se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Sobre as duas unidades escolares que não estão localizadas no TQBN e recebem alunas(os) desse território, a primeira, Escola Municipal José Moacir Mendonça, localiza-se na sede do município de Brejo Grande, recebe alunas(os) da comunidade Quilombola de Brejo Grande. A segunda, Escola Municipal José Machado Martin, localizada no Povoado Saramém, recebe alunas(os) da comunidade Quilombola Resina. Em consonância com sua localização, nenhuma está registrada no Censo Escolar como escola localizada em território quilombola. Contudo, pelo fato de receber alunas(os) quilombolas, atenção deveria ser dada para a implementação das DCNEEQ. Fato que não foi registrado nos diálogos com as lideranças do território.

Quadro 02: Dados das escolas que atendem alunas(os) do Território Quilombola Brejão dos Negros – Sergipe.

Escola	Localização	Localizado em comunidade quilombola		Cadastro no Censo como escola quilombola	
		sim	não	sim	não
Escola Municipal Anquizes Ferreira	Com. Quilombola Carapitanga	x			x
Escola Municipal José Machado Martins	Povoado Saramém		x		x
Escola Municipal Maria Jardelina	Com. Quilombola Brejão dos Negros	x			x
Escola Municipal José Moacir Mendonça	sede do município de Brejo Grande		x		x
Escola Municipal Jordânia	Com. Quilombola Brejão dos Negros	x		x	
Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio	Com. Quilombola Brejão dos Negros	x		x	

Fonte: Projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS”, 2023.

Em continuidade, exemplificamos a partir dos diálogos com o MQSE, a existência de escolas localizadas nas comunidades quilombolas do município de Lagarto (mesorregião Agreste) que não estão na lista elaborada a partir dos dados do Censo Escolar, são: E.M Pedro

Batista Prata (Crioulo), E.M Antônio Francisco de Jesus (Campo do Crioulo), E.M João Benício Dos Santos (Pindoba) e E.M Professora Esmeralda Flora De Carvalho Arciere (Saco do Tigre).

Há que se registrar que em diálogos com a comunidade também identificamos uma unidade escolar localizada na cidade de Estância, Creche Maria de Oliveira Lima, cadastrada no Censo Escolar de 2022 como localizada em território quilombola, porém essa escola não está localizada em território quilombola e o MQSE afirma que esta unidade escolar, mesmo próxima da comunidade quilombola Porto D´Areia, não recebe alunas(os) oriundas(os) dessa comunidade.

Como expomos a situação de Sergipe não difere muito do panorama nacional sobre a EEQ apresentados por Arruti (2017). Há uma diversidade de situações, desde escolas localizadas em territórios quilombolas, mas que não estão cadastradas no censo como escola quilombola, até escola que não está localizada em território quilombola e, segundo o MQSE, não recebe alunas(os) quilombolas, porém está cadastrada no censo como quilombola. Além de escolas localizadas em territórios quilombolas, cadastradas ou não como quilombolas, mas, que ainda não implementam as DCNEEQ.

No que diz respeito a oferta das etapas da Educação Básica, com a análise dos dados do INEP (2022)⁴², indicamos que, sem contabilizar a Educação de Jovens e Adultos, das 38 escolas, 15,8% ofertam apenas a Educação Infantil, 50% até os anos iniciais do Ensino Fundamental; 26,3% até os anos finais do Ensino Fundamental e 7,9% até o Ensino Médio. Assim, 65,8% das escolas cadastradas como quilombolas ofertam somente até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses dados indicam a carência da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Essa realidade ainda é o mais alarmante ao focar a rede estadual sergipana. Nessa rede das quatro escolas quilombolas, somente duas ofertam o Ensino Médio Regular, quais sejam: Centro de Excelência Quilombola 27 de Maio e Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio (Quadros 04). O Centro de Excelência Quilombola 27 de Maio localizada no território Mocambo, no Município de Porto da Folha, Alto Sertão Sergipano. O Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio localiza-se no Território Brejão dos Negros, município de Brejo Grande, na região do Baixo São Francisco Sergipano.

⁴²Dados disponíveis em

<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas&Page=Pr%C3%A9-Lista%20das%20Escolas Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

Nesta última unidade de ensino estudam alunas(os) quilombolas e não quilombolas, sendo como público as(os) alunas(os) dos anos finais do ensino fundamental até o ensino médio.

Quadro 03 - Escolas quilombolas da rede estadual sergipana por etapa/modalidade da Educação Básica

Escola	Comunidade Quilombola	Município	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA Etapa		
				Anos Iniciais	Anos Finais		1ª	2ª	3ª
Centro de Excelência Quilombola 27 de Maio	Mocambo	Porto da Folha	-	x	x	x			
Colégio Estadual 03 de Maio	Brejão dos Negros	Brejo Grande	-	-	x	x		x	x
Colégio Estadual Otavio Bezerra	Ladeiras	Japoatã	-	x	x	x	x	x	x
Escola Estadual Gilberto Amado	Porto D'Areia	Estância	-	x	x	-	-		
Subtotais			01	03	04	03	01	02	02

Fonte: Elaborado no Projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?” a partir dos dados coletados no site da Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Sergipe e em entrevistas realizadas com as lideranças, 2023.

Esses dados nos permitem afirmar que as comunidades quilombolas sergipanas são afetadas diretamente pela política de fechamento das escolas estaduais localizadas em áreas camponesas⁴³. Esta política obriga as(os) jovens a se deslocarem para unidades escolares fora dos territórios, enfrentando desafios como o da falta de transporte. Ou até a terem que sair das suas comunidades. Esses desafios são agravados pelo fato de que se tornam alunas(os) de escolas que adotam um currículo baseado em valores eurocentrados, urbanocêntricos e racistas, conforme denunciado pelas comunidades quilombolas durante o FEEQS e ilustrado na fala da professora Silvânia Correia de Moura, liderança quilombola sergipana já citada neste texto. A professora e liderança afirma que “as terras são o motivo de todos os conflitos” e em relação a EEQ, “grande número de comunidades não tem”, o que leva

⁴³ Carvalho (2021) aponta que em 1998 havia em Sergipe 1.621 escolas localizadas no campo, no ano de 2020, esse número reduziu para 865, ou seja, 756 escolas do campo encerraram suas atividades. A autora afirma que o fechamento das escolas segue uma metodologia: primeiro desativação ou paralisação da escola para, depois de alguns anos (mais ou menos 5 anos), extingui-la em definitivo, sendo que esse processo passou a ser regra para a administração pública (Carvalho, 2021).

[...] os quilombolas para longe de suas comunidades com todas as barreiras de transporte e deslocamento para estar em um ambiente sem qualquer relação como cotidiano da vida do quilombola[...] (Silvania Correia de Moura, Profa. e liderança quilombola do Território Quilombola Lagoa dos Campinhos-Amparo de São Francisco-SE, durante a realização da etapa estadual do Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola de Sergipe, 2019).

Lopes et al (2021) também registra esse dilema ao relatar que:

[...] Nas reuniões realizadas com o MQSE, foram registrados relatos sobre professores que, ao receberem em estudantes originárias/os de CRQ, fazem uso de “vocabulário pejorativo em relação à comunidade [...] (LOPES et al, 2021, p. 91)

É perceptível a preocupação das comunidades quilombolas e suas lideranças instituídas com o deslocamento forçado que impõe a saída de seus territórios. Ao serem deslocados para longe de suas comunidades, as pessoas quilombolas enfrentam diversas barreiras, que inclui dificuldades de acesso ao transporte, aos serviços básicos e emprego, além de serem inseridas em ambientes escolares estranhos e que, muitas vezes, não respeitam à sua cultura e modos de vida. Isso tudo pode contribuir para o enfraquecimento dos laços comunitários e traz ainda mais desafios para o fortalecimento dos territórios.

Quanto as escolas em comunidades negras que estão nas primeiras fases autorreconhecimento como quilombolas a situação é ainda mais crítica, pois, essas comunidades também estão em fortes condições de vulnerabilidade frente as políticas de fechamento das escolas do campo, tornando ainda mais difícil contrapor esse fechamento.

A situação da Comunidade Caípe Novo, localizada no município de São Cristóvão, nos ajuda a refletir sobre esse cenário. A única escola municipal da comunidade ofertava, até o ano de 2023, a Educação Infantil (Pré-escolar, atendendo estudantes dos 4º. e 5º. anos) ao 5º. ano do Ensino Fundamental. Logo, para que as(os) alunas(os) continuem seus estudos, era preciso matriculá-las(os) em outra escola, portanto, fora do território. Com a precariedade das estradas que ligam a comunidade a outras comunidades em que as(os) estudantes eram matriculados, elas(es) enfrentavam, sobretudo no período chuvoso, horas de caminhada. Em muitas situações a(o) aluna(o), ou mesmo a família, não encontram alternativas, diante dessas dificuldades e da ausência de transporte escolar, se não a de deixar a sua residência para morarem em outro município mais próximo. Em alguns casos as(os) estudantes abandonam a escola por falta de condições de frequentá-la.

Como podemos ver, a falta de políticas públicas básicas leva as(os) alunas(os) a abandonarem a escola e impõe a saída da comunidade e implica o rompimento abrupto de

vínculos existentes no território, conforme nos aponta a professora mestra Daniela Barreto do Sacramento, liderança dessa comunidade:

São vínculos afetivos, vínculos familiares e a relação de pertencimento que acaba por enfraquecer a luta pela terra e os direitos básicos para sobreviver no seu local de origem. (Daniela Barreto do Sacramento, 2024)

Nesse sentido, também trazemos a fala da professora quilombola Silvânia mais uma vez contribui com essas reflexões, ao afirmar que sobre a Educação Escolar Quilombola:

[...] grande número de comunidades não tem, levando os quilombolas para longe de suas comunidades com todas as barreiras de transporte e deslocamento para estar em um ambiente sem qualquer relação como cotidiano da vida do quilombola (Silvânia Correia de Moura, Memória do FEEQS, 2019).

Em relação aos desafios enfrentados e especificamente nas escolas que não se localizam em território quilombola e recebem estudantes quilombolas, a professora Silvânia Correia ainda aponta que:

[..] a **resolução CNE de 8 de 12 de 2012, que define as diretrizes para a educação escolar quilombola com pedagogia própria**, respeito as questões étnicos raciais, materiais e formações específicas com respeito aos princípios constitucionais devem ser oferecidas **nas escolas próprias das comunidades e nas que recebem quilombolas**[...] essas diretrizes são fruto de luta quilombola [...] (Silvânia Correia de Moura, Memória do FEEQS, 2019, grifos nossos).

Ainda sobre a falta das políticas públicas educacionais, a professora Daniela Sacramento acrescenta:

A falta de políticas educacionais, além da falta de sensibilização para uma política participativa, cidadã e democrática, que ouve os anseios da comunidade, tem impedido de ouvir o que a população desses territórios querem: o direito de viver em seu território com dignidade, tendo seus direitos garantidos. (Daniela Barreto do Sacramento, 2024)

Em contrapondo a realidade de fechamento de escolas e implementação das DCNEEQ trazemos para esse diálogo a experiência da comunidade quilombola Porto D´Areia. A comunidade Porto D´Areia está localizada às margens do rio Piauí, no bairro mais antigo da cidade de Estância. É um quilombo urbano, com características rurais e urbanas, possuindo belas paisagens e efervescência cultural que registra a história da comunidade e do município (Sergipe, 2015).

A Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado (EEGA) é a única escola pública localizada nesse território (Figura 03), o que indica a importância dessa unidade escolar para a formação das crianças e jovens de Porto D´Areia.

Figura 03- Frente da Escola Estadual Gilberto Amado



Fonte: Projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS”, 2023.

Segundo José Wellington Fontes Nascimento⁴⁴, Assistente Social, mais conhecido como Wellington Quilombola, Presidente da Associação dos Moradores e Amigos Remanescentes de Quilombo do Bairro Porto D' Areia Estância (Associação Quilombola de Porto D´Areia), em 2018, com a política de fechamento de escolas estaduais localizadas em áreas campesinas, o governo do estado optou por fechar a escola da comunidade, com a justificativa de que o quantitativo de alunas(os) era menor que 100. Segundo essa liderança:

O governo tinha abandonado a escola, a escola estava suja [...], a escola estava com carteira quebrada, a escola estava sem condições de trabalho e sem conforto para os alunos. Então, os alunos preferiam ir para outra escola (Wellington Quilombola, 2024).

Wellington Quilombola nos relata a resistência realizada pela Associação Quilombola de Porto D´Areia, envolvendo professoras(es), alunas(os), pais, mães, Ministério Público Federal (MPF), entidade em defesa dos direitos humanos e outras instituições. Dentre as ações tomadas pelo MPF em defesa dos direitos educacionais da comunidade quilombola Porto D´Areia, ocorreu a produção pela Fundação Palmares de um diagnóstico sobre a situação vivenciada na escola. Esse diagnóstico registrou: “que o que estava faltando era apoio do

⁴⁴Coordenador do Movimento Quilombola de Sergipe no período de produção dos principais dados apresentados neste artigo.

governo”. Com isso, essa movimentação da comunidade por meio da sua associação, impediu o fechamento da escola.

Por meio dessa ação o MPF obrigou o estado a “criar condições, melhorar as condições da escola. E a partir de uma pequena reforma, as(os) alunas(os) voltaram a escola quilombola Gilberto Amado”. Para Wellington Quilombola, a situação anterior foi revertida, atualmente a escola conta com uma diretora quilombola, começa uma nova fase de relação entre comunidade de professoras(es) e tem mais de 170 alunas(os) matriculadas(os).

Nas diversas atividades realizadas na EEGB que temos acompanhado, observamos o esforço pela implementação das DCNEEQ. Gradativamente percebemos a presença das pessoas, dos saberes, dos fazeres da comunidade no currículo vivido nessa unidade escolar. A batucada, o Barco e a espada de Fogo, os festejos juninos são exemplos do quanto a cultura dessa comunidade está presente no chão da escola (Figuras 04 e 05).

Figura 04 – Batucada do Improviso do Quilombo Porto D’Areia, em frente da Escola Estadual Gilberto Amado



Fonte: Projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS”, 2022.

Figura 05 – Gincana Junina, Escola Estadual Gilberto Amado, 2022.



Fonte: Projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS”, 2022.

Em 2024 a EEGA conta com 370 alunas(os) matriculadas(os) e segundo essa liderança “Hoje a escola não tem mais aluno porque não tem onde colocar”. Além disso, a comunidade reivindica a ampliação dos anos escolares com a oferta do Ensino Médio. Vale registrar que a resistência realizada nessa comunidade tem relação estreita com a organização do MQSE que, em 2019, cria, em parceria com o NEABI-UFS, o FEEQS:

Mas, tudo isso se deu porque tinha a parceria com o NEABI, tinha a parceria com a EEQ, com o FEEQS e houve várias orientações por meio do NEABI, por meio do fórum e hoje a situação é bem diferente e é mais uma prova de que precisamos da organização do Fórum para busca das políticas públicas (Wellington Quilombola, 2024).

Assim, essa realidade nos mostra a importância da produção de conhecimento comprometido com os projetos societários das comunidades quilombolas sergipanas, o papel das instituições públicas de educação superior e a necessidade de investimentos na formação de professoras(es) quilombolas, inclusive para a pesquisa.

3. O QUE ANUNCIAM/DENUNCIAM AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E OS DADOS DO CENSO ESCOLAR SOBRE A SITUAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS?

A formação inicial e continuada de professoras(es) para atuar em escolas quilombolas se constitui historicamente como um dos principais pontos de reivindicação do movimento quilombola para implementação efetiva da modalidade de EEQ no Brasil. Mesmo diante dessa compreensão, é possível apontar insuficiências na formulação e implementação de políticas específicas de formação de professoras(es), tanto para docentes que já atuam com essa modalidade, quanto para aquelas(es) que são quilombolas e almejam à docência neste contexto específico. Essas insuficiências não podem ser compreendidas de forma isolada, tendo em vista que compõem um projeto estrutural de exclusão da população negra, sendo a EEQ, por sua natureza, uma contestadora deste sistema, de acordo com Miranda (2012, p.14) a implantação da modalidade EEQ está inserida “no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, consequentemente, no sistema escolar”.

A temática da formação diferenciada de professoras(es), já evidenciada nas pautas dos movimentos quilombolas, assumiu nas últimas décadas relevância nas pesquisas acadêmicas do campo educacional. Essas pesquisas têm contribuído no fortalecimento das lutas que denunciam

as múltiplas ofensivas vivenciadas por professoras(es) que trabalham nessa modalidade de ensino, que vão desde a ausências de escolas até o funcionamento precarizado, e anunciam a necessidade de políticas públicas desenvolvidas pelo Estado. Conforme nos aponta Miranda (2012, p.14), “a educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes”.

Vale ressaltar que as lutas pela escola específica e diferenciada perpassa necessariamente por uma concepção de formação de professoras(es) que considere uma outra lógica de educação, que se distingue do pensamento educacional colonizador tensionando os fundamentos e a história da educação construídas até o presente momento, orientando-se por uma compreensão de currículo plural, fluido e interdisciplinar, que dialoga os conhecimentos escolares e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, considerando as contextos históricos, culturais, simbólicos, sociais, políticos, econômicos e identitários produzidos das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012; SILVA, 2020a). Esses fundamentos orientam a escola quilombola, sendo esta entendida pela Profa. Daniela Sacramento como:

A escola é um espaço que nos pertence, é nosso! Que está para além da ideia de transferir conhecimento, é um espaço de acolher os nossos, de fazer com que a gente possa aprender sobre e na comunidade. O currículo diferenciado é um currículo que respeita o território local e os saberes daqueles que ali estão, que ali moram, que convivem, se relacionam. Sabemos que Educação Escolar Quilombola fala sobre isso, fala sobre essa educação que ainda não adentrou no espaço formal, mas que ela existe e que precisa ser sistematizada para afirmação e para que nossa identidade seja valorizada dentro desse conhecimento formal. (Profa. Daniela Sacramento, 2024 – grifos das autoras).

Considerando esse contexto, refletimos sobre os dados publicizados no site da Seduc e disponibilizados no Censo Escolar sobre a situação das(os) professoras(es) das escolas quilombolas com enfoque no quantitativo, na função e na formação inicial. No que se refere ao quantitativo, calculamos um total de 384 professoras(es) que atuaram no ano de 2022 nas escolas quilombolas estaduais e municipais sergipanas. Destes, 48 possuem formação apenas do Ensino Médio e 336 possuem formação em nível superior. Deste quantitativo docente com formação em nível superior, nenhum possui formação específica para atuar em escolas quilombolas ou que atendam alunas(os) oriundas(os) de comunidades quilombolas. Isso ocorre porque até o momento, semelhante a situação da maioria dos estados brasileiros, em Sergipe, não foi realizada formação específica e diferenciada para atender a EEQ (Lopes et al, 2021), não atendendo ao princípio das DCNEEQ, previsto no parágrafo V do Art. 8º, a “garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (s/p).

Com relação a rede estadual, segundo dados coletados no site da Seduc e no Censo Escolar e demonstrados no Quadro 04, das(os) 93 professoras(es) atuantes no ano letivo de 2023 em unidades estaduais sergipanas, 54 são efetivas(os) e 39 contratadas(os). Desses professoras(es) apenas 03 são quilombolas, que representa um cenário de somente 3,2% professoras(es) quilombolas, contrariando as DCNEEQ, conforme exposto a seguir:

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações: [...] IV - **presença preferencial de professores e gestores quilombolas** nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; (BRASIL, 2012. p. 64 – grifo das autoras)

[...]

Art. 39 2º A **gestão** das escolas quilombolas deverão ser realizada, **preferencialmente, por quilombolas**. (BRASIL, 2012. p. 72 grifos das autoras)

[...]

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser **conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas**. (BRASIL, 2012, p. 74 grifo das autoras)

Nessa direção, O Prof. Magno de Oliveira Barros dos Santos, liderança quilombola da Comunidade Brejão dos Negros, apresenta em sua narrativa a situação de marginalização vivenciada em relação a luta para atuar em sua comunidade, evidenciando os processos de negligência e invisibilização.

O processo de luta da comunidade perpassa várias etapas, uma delas é a educação. A inclusão da educação Escolar Quilombola é prevista em lei, mas esta é negada, negligenciada e silenciada pelos interesses das classes dominantes, que tornaram o currículo eurocêntrico, inviabilizando-o e dificultando a inserção das temáticas raciais, fundamental à aprendizagem dos estudantes quilombolas, ao seu pertencimento étnico-racial enquanto estudante negro. **Esta invisibilidade impossibilitou que professores quilombolas trabalhassem nas escolas quilombolas, como é o meu caso, professor quilombola, mas que precisei trabalhar em outra cidade longe do meu território, da minha comunidade. Não era porque inexistia vaga na escola quilombola, havia sim! Inclusive o diretor desta unidade de ensino encaminhou ofício solicitando professor da minha área, mas não adiantou, [...] dificultam a mudança de professor para a escola quilombola, e, aqui estou, a 100 km da minha comunidade, resistindo a mais um processo de negligência e invisibilidade.** (Magno de Oliveira Barros dos Santos, professor da Rede Estadual de Educação Básica de Sergipe, liderança da Comunidade Quilombola Brejão dos Negros, grifos das autoras).

Sobre as(os) professoras(es) quilombolas, indicamos que todos as(os) três quilombolas são efetivas(os), nenhum(a) possui formação específica e diferenciada e uma possui formação apenas em Ensino Médio.

Quadro 04 - Demonstrativo professoras(es) das escolas estaduais quilombolas: quantitativo, efetivas(os), contratadas(os) e quilombolas

Escola	Professoras(es) por função		Situação profissional		Quilombolas	
	Em regência	Na gestão	Efetivas(os)	Contratadas(os)	Ef	Cont
Centro de Excelência Quilombola 27 de Maio	24	5	10	18	01	-
Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio	14	4	7	7	01	-
Colégio Estadual Otavio Bezerra	18	4	3	11	-	-
Escola Estadual Gilberto Amado	21	3	18	3	01	-
Subtotais	77	16	54	39	03	-
Totais	93		38	39	03 03 (3,2%)	

Fonte: Projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?” a partir dos dados coletados no site da Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Sergipe e em entrevistas realizadas com as lideranças, 2023.

Esses dados indicaram a necessidade da oferta da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola no estado. Essa situação foi denunciada durante a realização do FEEQS e fortalecida com uma lista elaborada pelo movimento quilombola manifestando o interesse de que a Universidade Federal de Sergipe submetesse a proposta do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEEQ)⁴⁵ ao Edital do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – Parfor Equidade/2024/Ministério da Educação e Cultura (MEC), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

⁴⁵ A LEEQ foi uma proposta elaborada juntamente com o MQSE com o objetivo de “Formar docentes, preferencialmente quilombolas, em Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, com enfoque na Educação Intercultural e na Educação Antirracista, para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de acordo com a habilitação escolhida, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”. O curso está estruturado em uma carga horária total de 3.660 horas, como forma de funcionamento modular, ofertará quatro habilitações: Pedagogia, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos.

Sem dúvidas, a formação inicial específica das(os) professoras(as) quilombolas apresenta potencial significativo de contribuir para mudanças nesse cenário.

A formação inicial quilombola já começa específica, destaca a necessidade de personalização **de uma educação que atenda às demandas e necessidades do território. O território quilombola existe, os saberes, conhecimentos, costumes e culturas quilombola estão lá, no território, as pessoas, crianças e adultos, os mais novos e os mais velhos estão lá no território, são quilombolas e pertencem àquele lugar. Como pode a escola que lá atua não ser, pertencer ou exalar/vibrar sobre o território? Como pode o conhecimento na escola daquele território não ser sobre e para a valorização das pessoas que lá vivem?**

Para além da "sensibilização" há o respeito indispensável à história dessa população. **A formação inicial é, portanto, confiscar, tomar de volta, o que parece óbvio para ocupar as escolas quilombolas.** Tal qual o perigo da história única. Pode-se estudar inglês para ensinar àquelas crianças outro idioma que não o seu, no entanto influenciá-la a acreditar que outro idioma, que não o seu, é mais importante, torna-se genocídio. **Pode-se ensinar o que quiserem, mas não em detrimento do nosso sofrimento.** (Profa. Daniela Sacramento, 2024 – grifo das autoras).

A Profa. Daniela Sacramento apresenta em suas narrativas a importância da formação inicial específica e diferenciada de professoras(es) que atuam em escolas quilombolas:

Acredito que a formação inicial de professores para Educação Escolar Quilombola diz respeito **a essa sistematização de saberes, é uma demanda da comunidade para que o conhecimento chegue e fato adentre e ocupe o espaço da escola e principalmente da formação da identidade e sobre o território enquanto comunidade das crianças enfim...** Para se constituir essa ligação, o elo com a comunidade e sua cultura com respeito aos saberes que existem ali eu acho que é um grande desafio (Profa. Daniela Sacramento, 2024 – grifo das autoras).

Considerando essa importância para a efetivação da EEQ, a proposta da LEEQ, que foi formulada e apresentada está inserida nos contextos da luta do movimento quilombola do estado de Sergipe contra os padrões globalizantes eurocêntricos ainda reproduzidos em boa parte das escolas localizadas em territórios quilombolas e as que recebem alunas(os) quilombolas, nas quais se apresenta como um dos espaços em que o racismo estrutural ainda apresenta seus tentáculos. Cabe ressaltar que a falta de formação específica e diferenciada das(os) professoras(es) que atuam nessas realidades escolares é um dos principais campos denunciado pelo FEEQS e apontado pelos documentos oficiais como fundamental para a efetivação da EEQ. Assim, durante o FEEQS, dentre os principais pontos reivindicados, foi deliberado pela intensificação das lutas pelo desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada das(os) professoras(es) que atuam nessas escolas e em escolas sergipanas que recebem estudantes quilombolas.

Assim, no que se refere especificamente a situação das(os) professoras(es), foi denunciada a ausência de formação inicial adequada para o trabalho com a modalidade, demarcando a necessidade de políticas específicas diante da sua importância na implementação

da EEQ. Nesse contexto, apontamos que 12,6% das(os) professoras(es), das escolas municipais e estaduais que atuam na EEQ, somente possuem o Ensino Médio. O processo de precarização da situação funcional das(os) professoras(es) que atuam nessas localidades pela rede estadual, também foi enfatizado, pois 41,9% das(os) professoras(es) são contratadas(os) e apenas 3,2% são quilombolas. Portanto, os dados oficiais e os diálogos produzidos com as comunidades quilombolas anunciaram/denunciaram uma realidade em que a EEQ ainda está distante de ser efetivada, conforme reivindicada pelo movimento quilombola e orientada pelas DCNEEQ, mas também anunciam possibilidades de transformação diante dos processos de resistência construídos cotidianamente nas comunidades.

4. REFLEXÕES FINAIS

Ao finalizar este texto retomamos as questões iniciais propostas: O que anunciam/denunciam os dados do censo escolar sobre as escolas quilombolas do estado de Sergipe? O que anunciam/denunciam as comunidades quilombolas e os dados do censo escolar sobre a situação dos professores das escolas quilombolas do estado de Sergipe? Podemos apontar inicialmente a situação emblemática no fato de a classificação como escola localizada ou não em área de quilombo ser feita pela direção da escola durante o preenchimento do Censo Escolar, sem nenhuma articulação com a comunidade e, tampouco, sem relação com as DCNEEQ. Apontamos também escolas localizadas em territórios quilombolas que não estavam cadastradas com essa localização no Censo de 2022.

O fechamento de escolas e a carência de ampliação das etapas da Educação Básica também foram indicados como desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas sergipanas. São dados das realidades das comunidades quilombolas que levam crianças e jovens, as vezes até as famílias, a saírem de seus territórios em busca da continuidade dos estudos. Anunciamos também, conforme diálogos com as lideranças, o distanciamento das práticas educativas das escolas localizadas nos territórios quilombolas e as respectivas comunidades e a insuficiência na formação das(os) professoras(es) que atuam nessas escolas.

Portanto, são dados que explicitam três grandes desafios para a efetivação das DCNEEQ no cenário sergipano. O primeiro, a insuficiência dos atendimentos quantitativo e qualitativo, que dizem respeito, respectivamente, a necessidade de ampliar o número de escolas/etapas da Educação Básica através de políticas públicas para implementação das DCNEEQ. Essa realidade já tinha sido denunciada, durante o FEEQS, em 2019, a saber: não efetivação da EEQ,

não implementação da ERER, currículo descontextualizado, a ausência de formação inicial e continuada das(os) professoras(as), rotatividade e o fato da maioria das(os) docentes não ser quilombola.

O segundo, insere-se no contexto das escolas que recebem alunas(os) oriundas(os) de comunidades quilombolas. Esse desafio, em grande medida, é ocasionado pelo primeiro, pois, com a carência de oferta da educação escolar nos territórios, as(os) alunas(os) para continuarem seus estudos são obrigados a se deslocarem ou mudarem de suas comunidades enfrentando desafios, além dos mencionados, relacionados ao deslocamento, ao transporte e uso de “vocabulário pejorativo em relação à comunidade” (Lopes et al, 2021, p. 91).

Vale registrar que, coexistem no estado, escolas em comunidades negras que estão nas primeiras fases autorreconhecimento como quilombolas, problematizado neste texto com luta da comunidade Caípe Novo, nas quais a escola tem potencial significativo de contribuição no processo de fortalecimento identitário.

O terceiro desafio diz respeito à situação das(os) professoras(es) em relação à formação específica e diferenciada, em que no quantitativo informado e analisado de professoras(as) que atuam em EEQ foi constatado que nenhum(a) professor(a) da rede municipal ou estadual de ensino possui formação adequada para atuar nessa modalidade, bem como indicamos que apenas cerca de 3% dos(as) professoras(as) são oriundas(os) de comunidades quilombolas. Ainda sobre essa questão, apontamos nas reflexões, a partir dos diálogos com as comunidades quilombolas, as denúncias sobre a precarização das escolas e o destaque realizado pelas lideranças sobre a importância da formação para implementação efetiva da EEQ.

O cenário descrito revela que, a despeito da luta das comunidades quilombolas, a EEQ no estado de Sergipe ainda tem um longo caminho a ser percorrido para sua efetivação. Revela ainda que essas comunidades têm construído diversas insurgências com resultados que inspiram a luta coletiva, conforme descrevemos sobre o TQBN e comunidade quilombola Porto D´Areia.

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e número: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, p. 107 -142, 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 2013.
- FALS BORDA, O. Por un conocimiento vivencial. In: GUERRA, J. M. R. (Org.). **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- FALS BORDA. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, J. M. R. (Org.). **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 90-109, jan./abr., 2012.

LOPES, Edinéia Tavares *et al.* (F)atos de resistência: Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os projetos políticos pedagógicos das escolas quilombolas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 84-106, ago. 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1264>>.

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

SILVA, Givânia Maria da. *In*: MONTECHIARE, Renata.; LÁZARO, André. (orgs.). **Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil**. 1 ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. p 85-106.

SILVA, Givânia Maria da. SILVA, Nádia Maria Cardoso da. **Caderno educação escolar quilombola** (Coleção Cadernos de Projetos Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil; 2). 1 ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

Recebido em: XXXXXXXX

Aprovado em: XXXXXXXX

Apêndice B: Capítulo de Livro publicado no EBOOK Educação do Campo – escola da Terra: políticas públicas e formação de professores

**MOVIMENTOS INVESTIG/ATIVOS
EMANCIPATÓRIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA EM SERGIPE**

Edinéia Tavares Lopes
Maria Batista Lima
Gerson de Souza Mol
Jéssica Araújo dos Santos
Mailson Acácio de Melo
Shimonehá Rafaela Oliveira de Carvalho

INÍCIO DA TRAJETÓRIA

Este texto se insere nas investig/ações realizadas, desde 2019, com as comunidades quilombolas de Sergipe com foco em seus processos educacionais escolares e vinculadas ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Sergipe – NEABI-UFS, articuladas com as ações junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIMA-UFS e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED-UFS.

Sergipe é o menor estado da federação e possui 37 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, distribuídas em 29 municípios sergipanos. Segundo o Movimento Estadual Quilombola de Sergipe – MEQS, existem mais 20 comunidades não certificadas por essa fundação, totalizando, em 2022, 57 comunidades.

Nesse estado e nessa instituição, nos quais construímos e reconstruímos as experiências e os conhecimentos aqui apresentados, buscamos compreender a proposição e o desenvolvimento de distintos processos educativos escolares em territórios educacionais quilombolas sergipanos, voltados para os questionamentos dos efeitos da colonialidade na Educação e para a defesa da urgência da decolonização das práticas educativas¹ e dos processos investigativos, com ênfase na educação antirracista.

O conjunto de investig/ações em tela é desenvolvido no âmbito do projeto “Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?” (ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS²) e parte da defesa da educação escolarizada apropriada por essas comunidades.

Não nos referimos ao termo “apropriar” no sentido de tornar (-se) próprio ou conveniente;

adequar(-se), adaptar(-se), mas, sobretudo, a tomar para si, apoderar(-se). Portanto, nos inserimos nas vozes que defendem a educação escolar protagonizada por essas comunidades no contexto da luta por seus projetos societários emancipatórios.

A modalidade da Educação Básica nacional denominada Educação Escolar Quilombola (EEQ), uma das mais novas na organização da educação nacional, foi arduamente conquistada em 2012 como resultado da intensa mobilização do movimento quilombola e do movimento negro, na década de 1980. Assim, essas comunidades, em seus processos de resistências ao projeto moderno-colonial, conquistam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ, estabelecidas pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Essa modalidade de ensino e suas diretrizes definem que a EEQ se refere aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas unidades escolares, destinando-se “ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica” (BRASIL, 2012, Art. 1º, III).

Ela deve ser ofertada em escolas localizadas em comunidades reconhecidas, pelos órgãos públicos responsáveis, como quilombolas (rurais e urbanas) e por escolas localizadas próximas a essas comunidades e “que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, Art. 1º, IV).

O ensino ministrado nessas instituições educacionais é organizado fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, Art. 1º, I).

Essas unidades escolares devem ser concebidas em sua profunda relação com o território onde estão inseridas, pois ele é *lócus* de construção e (re)significações identitárias, no qual são garantidas as formas próprias e distintas de organização social e cultural dessas comunidades e é ensinado e aprendido sobre o que é ser quilombola (LOPES, 2021).

Contudo, há certo consenso na reivindicação das comunidades quilombolas e na produção acadêmica no que diz respeito ao papel significativo que a educação escolarizada tem na formação da identidade étnico-racial das/os estudantes quilombolas (LOPES, 2021). Decerto, nos espaços de educação escolarizada em que prevalece a lógica do branqueamento – com currículo eurocêntrico e o conseqüente silenciamento dos modos de ser e de viver das comunidades remanescentes de quilombos –, a construção identitária dessas/es estudantes é afetada de forma significativa (LIMA, 2004; LARCHERT; OLIVEIRA, 2017; CUSTÓDIO;

FOSTER, 2019; LOPES, 2021).

Nesse sentido, a EEQ deve se constituir como espaço de rompimento com currículos escolares e práticas pedagógicas que, mesmo após uma década da promulgação das DCNEEQ, ainda invisibilizam as identidades quilombolas, suas ancestralidades, seus saberes e fazeres, além de silenciarem as suas histórias de luta e as contribuições para a formação do nosso país (LIMA, 2004; GOMES, 2012; LARCHERT; OLIVEIRA, 2013; ARRUTI, 2017; LOPES, 2021).

De tal modo, situamos nosso entendimento nas críticas do grupo “Modernidade/Colonialidade” ao projeto moderno-colonial capitalista e, a partir dessa crítica, na busca pela construção/reconstrução de um mundo a partir das demandas da América Latina e demais localidades colonizadas pela Europa Centro-Occidental.

Com isso, defendemos que a escola quilombola se configure como espaço que questione e atue na desconstrução da matriz colonial do poder, em direção à construção de “outras” formas de poder, saber, ser e viver (QUIJANO, 2000, 2012; ESCOBAR, 2003; WALSH, 2007, 2012, 2013). Portanto, a EEQ deve se constituir, nesse cenário, como lugar que, ao questionar as colonialidades, e de forma particular o racismo estrutural, promova a construção de práticas pedagógicas antirracistas que rompam com currículos escolares produtores dessas invisibilidades.

Assim, circunscritas/os nos limites que esse tipo de escrita permite, ousamos nos debruçar neste texto sobre o projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS, visando compartilhar as primeiras aprendizagens proporcionadas pelas e produzidas com as comunidades quilombolas de Sergipe, na elaboração e nos primeiros passos do projeto em tela.

Dito isso, apresentamos a seguir um breve relato do contexto que antecede a elaboração do projeto, as questões de pesquisa, a equipe, os objetivos e os referenciais teóricos que fundamentam e impulsionam essa investig/ação. Por fim, registramos algumas reflexões acerca dos principais resultados das investig/ações desenvolvidas e do contexto atual.

PRIMEIROS PASSOS

Nossas investig/ações se inspiram, inicialmente, em Freire – importante (e pioneiro) crítico brasileiro ao colonialismo e à manutenção da mentalidade colonial na educação e defensor da educação emancipatória. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, em resposta à “Encuesta”, sobre o V Centenário do chamado “Descobrimento da América”, traz para o debate a necessidade de não naturalizar o chamado “Descobrimento da América” e faz uma

crítica forte contra o colonialismo³:

[...] A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciá-lo” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo.

Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão de espoliação. É a de quem recusa encontrar positividade em um processo por natureza perverso.

Não serão pois os 500 anos que nos separam da chegada invasora que me farão bendizer a mutilação do corpo e da alma da América e cujas mazelas carregamos até hoje. (FREIRE, 2000, p. 34).

Freire nos convida, como aponta Nóvoa (1998, p. 187), a ficarmos “em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica”.

Inspiramo-nos também, e sobretudo, no papel educativo das históricas resistências das comunidades quilombolas sergipanas, em consonância com Nilma Lino Gomes (2017) ao conceituar o Movimento Negro como agente educador pelo importante papel educador que esse movimento brasileiro tem na produção de saberes emancipatórios e na sistematização de conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil.

Fals Borda (2010a, 2010b) contribui com nossa investig/ação ao defender pesquisas comprometidas com as comunidades e seus projetos societários e sem hierarquização entre pesquisadores/as e participantes.

Dito isso, cabe apontar o processo que antecede a elaboração do projeto. Como anunciado, sobretudo nos últimos cinco anos, por meio do NEABI-UFS, as duas primeiras autoras deste texto, comprometidas com os projetos societários das comunidades quilombolas deste estado, têm se empenhado em produzir conhecimentos sobre a educação escolar desenvolvida em territórios quilombolas sergipanos.

Essas ações realizadas, em parceria com o Movimento Quilombola de Sergipe (MQSE), na própria instituição – no ensino, na pesquisa e na extensão – e nas comunidades quilombolas contribuíram para a criação, em 2019, do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS) e sua realização no mesmo ano. A coordenação do FEEQS contou com três lideranças quilombolas e uma pesquisadora da UFS/NEABI (primeira autora deste trabalho), quais sejam: Silvânia Correia de Moura, José Wellington Fontes Nascimento e Xifroneze Santos (Figura 1).

Figura 1. Coordenação do FEEQS



Fonte: Arquivos do FEEQS.

Silvânia é mulher negra quilombola, moradora do Quilombo Lagoa dos Campinhos, pedagoga e licenciada em Matemática, com Especialização em Psicopedagogia, professora da rede pública de dois municípios sergipanos. É coordenadora da Associação do Território Remanescente de Quilombo Pontal dos Crioulos, localizado no município de Amparo de São Francisco. Tem larga experiência na militância, na docência e na gestão educacional. Convocada pela coordenação da Associação Remanescente de Quilombo Pontal dos Crioulos, foi candidata, pelo Partido dos Trabalhadores – PT e eleita a primeira vereadora quilombola do estado de Sergipe. Exerceu dois mandatos: 2009 a 2012 e 2012 a 2015. Xifroneze é mulher negra quilombola, servidora pública municipal na função de merendeira, tem Ensino Médio completo; liderança comunitária nascida, criada e residente no Quilombo Caraíbas, localizado no município de Canhoba. Tem larga experiência junto aos conselhos de segurança alimentar estadual e nacional. É presidente da Federação Estadual das Comunidades Quilombolas do Estado de Sergipe e faz parte da Coordenação Estadual do MQSE, coordenando, no período, a região do Baixo São Francisco. Também é coordenadora estadual da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Foi candidata, em 2018, a deputada estadual, representando o MQSE, pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

Wellington é homem negro quilombola, liderança do Quilombo Porto D’Areia, localizado em Estância; assistente social com ampla experiência nos movimentos quilombolas estadual e nacional. Coordenador estadual do MQSE. No período, presidente da Associação dos Moradores e Amigos Remanescentes do Quilombo do Porto da D’Areia e representante na CONAQ. A partir da indicação do MQSE, estava como assessor do gabinete da Secretaria de Estado de Agricultura – SEAGRI.

O FEEQS foi proposto inicialmente com três funções articuladas: mobilizadora, propositiva e produtora de conhecimentos sobre a EEQ no estado de Sergipe, essa última sob a

responsabilidade das duas pesquisadoras do NEABI-UFS, autora e coautora deste trabalho. Foi realizado, em 2019, a partir de quatro etapas regionais (Figura 2) e um encontro geral, denominado FEEQS (Figura 3). Nos fóruns regionais, foram aglutinadas comunidades de vários municípios a partir das experiências e dos critérios estabelecidos pelo MQSE, que considerou, sobretudo, suas localizações e a necessidade de deslocamento até os locais dos encontros. A etapa estadual foi realizada em Aracaju (LOPES, 2021).

Figura 2. Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe – etapas regionais: Estância e Baixo São Francisco, 2019



Fonte: Arquivos do FEEQS, 2019.

Na etapa estadual do FEEQS, foram apontadas, dentre outras, a necessidade da produção de conhecimentos sobre a educação escolar ofertada nessas comunidades e a formação dos/as docentes que atuam nessas escolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos/as das comunidades quilombolas.

Figura 3. Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe – etapas regionais: Alto Sertão e Grande Aracaju, 2019



Fonte: Arquivos do FEEQS, 2019.

Em relação à formação continuada docente, no início de 2020 iniciamos, como primeira ação, o curso de extensão “Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas de Sergipe: fundamentos iniciais”. O isolamento social imposto pela pandemia levou à interrupção do curso

(Figura 4).

Figura 4. Cartaz de divulgação do curso de extensão “Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas de Sergipe: fundamentos iniciais”, 2020

Curso “Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas de Sergipe: fundamentos iniciais”

Local: sala 104 da Didática 6, Campus São Cristóvão

Público: membros das comunidades quilombolas e profissionais da educação que desenvolvem atividades nas escolas quilombolas sergipanas.

Carga Horária total: 20h (à distância e presenciais).

Programação:

04/03/2020 (8h presenciais) 8 - 12h: Fundamentos e passos de elaboração.
13 - 17h: Definição das orientações para elaboração dos PPP

18/03/2020 (8h à distância) 8 - 12h: Articulação e discussão sobre a elaboração dos PPP

25/03/2020 (8h presenciais) 9 - 13h: Apresentação do processo de elaboração dos PPP

Coordenadoras: Maria Batista Lima e Edinéia Tavares Lopes

Inscrição: Informações: 999393301, 999391394 e 31947087

<https://www.siquaa.ufs.br/siquaa/public/extensao/paginaListaPeriodosInscicoesAtividadesPublico.jsf?aba=p-extensao>

Fonte: Arquivos do FEEQS, 2020.

Também foi elaborado o projeto de especialização “PROJETO “INVESTIG(AÇÃO) E FORM(AÇÃO) EM EDUCAÇÃO ESCOLAR EM QUILOMBOS SERGIPANOS”⁴, que teve como objetivo investigar se e como os saberes tradicionais e as práticas culturais estão incluídos no currículo e, em caso de ausências, de que modo é possível incorporá-los nos projetos político pedagógicos, no planejamento docente e nas práticas implementadas em sala de aula, nas diferentes áreas do saber, em cinco escolas quilombolas localizadas no Baixo Sertão Sergipano.

Foi elaborado em diálogo com vários/as docentes das escolas quilombolas sergipanas. Fundamentou-se na pesquisa-ação colaborativa e, como dito, foi fruto das discussões realizadas, durante o ano de 2019, no FEEQS. Infelizmente, não foi financiado, inviabilizando sua execução.

Com o retorno das atividades presenciais, algumas ações voltaram a ser realizadas com as comunidades e/ou com o MQSE, buscando contribuir com as demandas apresentadas e com o planejamento das ações do ano. A partir desses diálogos mantidos com as comunidades e suas entidades representativas (movimento quilombola e associações), catalisados, sobretudo, nos debates e embates realizados durante o FEEQS, foi elaborado o projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS, que apresenta, já em seu título, um chamamento para refletir sobre a EEQ em Sergipe, qual seja: “O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”.

O projeto apresenta a seguinte questão de pesquisa:

Quais possibilidades e desafios encontrados na efetivação da Educação Escolar Quilombola sergipana, considerando o que dizem as comunidades escolares (alunos/as, docentes, gestores/as e pais/mães), as comunidades quilombolas (incluindo o movimento quilombola, lideranças e demais representantes), a produção científica na área e os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional (BNCC, DCNEEQ, Currículo Sergipano, PPP)? (LOPES, 2022a, p. 3).

Por sua vez, como objetivo geral elencamos:

[...] compreender as possibilidades e os desafios encontrados na efetivação da Educação Escolar Quilombola sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar (alunos/as, docentes, gestores/as e pais/mães), as comunidades quilombolas, a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional (BNCC, DCNEEQ, Currículo Sergipano, PPP) e observações em campo. (LOPES, 2022, p. 3).

Para o diálogo que propusemos neste texto, mais importante que a questão e o objetivo da pesquisa é a opção metodológica. Para esta produção de conhecimento, adotamos a abordagem metodológica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2003) do tipo investigação-ação participativa (FALS BORDA, 2010a, 2010b; MOTA NETO, 2015).

Na investigação-ação participativa (IAP), os caminhos são construídos na investigação, na consciência coletiva e na práxis transformadora (BORDA, 2010a, 2010b) e se busca romper com a dualidade sujeito/objeto e com a dicotomia entre conhecimento científico e conhecimentos populares/tradicionais e produzir conhecimento comprometido com as comunidades e seus projetos societários (MOTA NETO, 2015).

Na produção de conhecimento proposta, contamos na equipe com três professoras ligadas ao NEABI-UFS, lideranças quilombolas, docentes quilombolas, militantes do movimento negro e estudantes de pós-graduação e de graduação, conforme pode ser identificado na imagem a seguir (Figura 5).

Figura 5. Equipe do Projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS





Fonte: Arquivo do Projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS, 2022.

Cabe registrar que durante o desenvolvimento do projeto diferentes protagonistas compuseram as equipes. Da mesma forma, outros/as, considerando as limitações pessoais e as colocadas pelos prazos da pós-graduação, puderam se mover por outros caminhos.

Esses/as protagonistas puderam, também, assumir funções distintas em diferentes etapas do projeto, explicitando a característica dinâmica e desafiadora dessa produção de conhecimento que se propõe coletiva, não linear e comprometida com as comunidades.

Assim, esta pesquisa, que se propõe produzida por diferentes protagonistas sociais, com diversos vínculos e compromissos com a escola quilombola, é sustentada pelos fundamentos da IAP (BORDA, 2010a, 2010b), pela defesa de processos educativos a partir da perspectiva freireana (FREIRE, 1999, 2000), pelos aportes da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial (QUIJANO, 2000, 2012; ESCOBAR, 2003; WALSH, 2007, 2012, 2013) e pelos fundamentos que organizam a EEQ, conforme as DCNEEEQ (BRASIL, 2012).

O campo de pesquisa compreende, inicialmente, as quatro⁵ escolas estaduais quilombolas sergipanas e suas respectivas comunidades, localizadas em distintos territórios quilombolas sergipanos (urbanos e rural), a saber: Escola Estadual Gilberto Amado (Porto D’Areia), Colégio Estadual Quilombola 3 de Maio (Brejão dos Negros), Escola Estadual Otávio Bezerra (Ladeiras) e Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio (Mocambo).

PRIMEIROS RESULTADOS DESSES DIÁLOGOS

Como já dissemos, várias ações de ensino, pesquisa e extensão têm sido desenvolvidas. Como subprojetos de pesquisas vinculados ao projeto em tela, foram concluídas duas pesquisas de mestrado, outras duas pesquisas de mestrado estão sendo realizadas e uma pesquisa de pós-doutorado, realizada pela coordenadora do projeto na UnB, com a supervisão do prof. Dr. Gerson de Souza Mol, coautor deste texto. A seguir, apresentamos algumas dessas pesquisas

concluídas e, em sua maioria, em desenvolvimento.

Citamos inicialmente a dissertação de Ângela Sales Andrade dos Santos⁶, com o título *Uma análise do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio: o (não) lugar das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais*. Essa investigação teve o objetivo de analisar se e de que forma os PPP (2019 e 2020) do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio (CEQ27M) aborda as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, considerando os seus contextos de elaboração e as DCNEEQ. A pesquisa, realizada ainda no período crítico da pandemia de Covid-19, adotou como abordagem metodológica o estudo de caso e teve como instrumentos de coleta a análise documental, complementada com entrevistas e observações. Observou-se em relação ao PPP 2019 um cenário político/educacional desfavorável nos âmbitos nacional e estadual, bem como na instituição escolar, quais sejam: o avanço da extrema-direita no país e os ataques à educação pública; o não lugar da EEQ na Secretaria Estadual de Educação de Sergipe (SEED-SE) e a situação de irregularidade cadastral do colégio. No que diz respeito ao PPP 2020, mesmo que não tenham ocorrido mudanças significativas nos cenários nacional, estadual e institucional, se constatou que a insurgência do FEEQS trouxe diversas provocações que repercutiram na elaboração do PPP (2020), possibilitando a inserção das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais. A autora conclui que, mesmo com os esforços da gestão escolar e das lideranças (jovens e adultas) na resolução desses desafios, diversos fatores contribuíram para que esses avanços não fossem tão significativos, tais como: “ausência de formação continuada por parte da SEED/SE e situação de irregularidade cadastral do colégio”, limitando a realização de algumas atividades, inclusive com o NEABI/UFS. Todos esses desafios foram agravados com a Pandemia da Covid-19.

Destacamos que esses desafios, ampliados pelo retrocesso político em nível nacional ocorrido nos últimos anos, reduziram as possibilidades de avanços e trouxeram perdas significativas, como a falta de investimentos e o desmonte e enfraquecimento das instituições voltadas para políticas públicas. Destacamos neste trabalho os retrocessos nas políticas voltadas para a equidade e para a educação.

No que tange à equidade, ilustramos como perdas a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o desmonte da Fundação Cultural Palmares, órgãos importantes para a execução das políticas públicas voltadas à redução das desigualdades raciais em nosso país.

Nas políticas educacionais, as diversas (contra)reformas, diretrizes, projetos de leis,

vinculadas à lógica mercadológica capitalista e ao avanço do conservadorismo, têm trazido perdas significativas para a educação brasileira.

Tudo isso ampliou a desvalorização material, simbólica e político-pedagógica dos grupos sociais historicamente discriminados, como a população negra, as comunidades quilombolas, os povos indígenas e demais populações do campo.

Esses retrocessos na política macro se refletem no cenário local. Nesse sentido, as comunidades quilombolas sergipanas e seus/as docentes e as equipes gestoras enfrentam, desde sempre, desafios diversos em seus projetos societários e, particularmente, na efetivação da EEQ em sua perspectiva emancipatória, que requer o rompimento com uma educação fundamentada no modelo moderno/colonial/patriarcal/racista/eurocentrado. Esses desafios, como dito, são agravados nesse período de retrocessos de políticas públicas ao trazerem perdas significativas para a educação brasileira e, de forma ainda mais severa, para a educação das populações tradicionais.

Em Sergipe, ainda no início de 2023, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) não traz em sua estrutura um setor específico para a EEQ, alocando essa questão em um setor denominado Serviço de Educação do Campo e Diversidade (SECAD), vinculado ao Departamento de Educação (DED) (SANTOS, 2022). Essa divisão da SEDUC-SE é responsável pelo acompanhamento de várias políticas educacionais, englobando a Educação do Campo, a Educação Ambiental, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Observamos que nesse setor ainda não há profissionais da educação com formação específica para trabalhar com essa modalidade de ensino da Educação Básica⁷. Também não há professoras/es quilombolas nessa equipe. Isso demonstra, talvez, o pouco cuidado com as especificidades de cada modalidade e, mais especificamente, com a EEQ no estado, explicitando, desse modo, também, na política educacional sergipana, a produção das invisibilidades das identidades quilombolas, já apontadas neste texto.

No cenário nacional, um novo momento se anuncia com a saída da ultradireita do comando do país. Porém, em Sergipe, esses novos ventos não parecem trazer o frescor que tanto precisamos. Nos primeiros dias da nova gestão estadual, inúmeras denúncias têm sido realizadas pelas escolas acerca do processo de seleção/indicação de diretores das direções das escolas. Há muito que se encaminhar na efetivação da gestão (de fato) democrática no estado. Mas isso é assunto para outro momento. Vale o registro!

Dando continuidade aos relatos das investigações, citamos o projeto de pós-doutorado, em desenvolvimento, intitulado *Educação em Ciências Naturais em escola quilombola*:

diálogos sobre formação e trabalho docente numa perspectiva decolonial. O projeto é desenvolvido pela professora Edinéia, coordenadora do ENTRELAÇOS. A mestranda Jéssica, coautora deste texto, inicia sua pesquisa vinculada a esse subprojeto, com a orientação da professora supracitada. Tem como objetivo geral:

[...] analisar as possibilidades e os desafios encontrados no ensino de Ciências Naturais em uma escola estadual quilombola sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar (alunos/as, docentes, gestores/as e pais/mães), o movimento quilombola (lideranças), a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional (BNCC, DCNEEQ, Currículo Sergipano, PPP) e observações em campo. (LOPES, 2022b, p. 9).

Como objetivos específicos elencamos:

- analisar se e de que forma os documentos administrativos, orientadores e pedagógicos (Projeto Político-Pedagógico, Plano Anual, Currículo Sergipano, etc.) abordam as especificidades étnico- raciais e histórico-culturais e como se relacionam com a área de Ciências Naturais;
- analisar o que dizem a comunidade escolar, o movimento quilombola e os documentos normativos e orientadores sobre o ensino de Ciências Naturais na escola;
- identificar, num processo dialógico e formativo com os/as docentes, na condição de (co)pesquisadores/as, saberes e fazeres culturais que podem/têm se constituído como temática do ensino de Ciências Naturais nessa escola, a partir dos anseios dessa comunidade, da produção científica na área e de nossa defesa do ensino contextualizado na perspectiva intercultural e decolonial. (LOPES, 2022b, p. 9).

Esse projeto de pós-doutorado, vinculado também ao projeto ENTRELAÇOS, tem como recorte a Educação em Ciências, adota a IAP como metodologia e está sendo desenvolvido na Escola Estadual Gilberto Amado, uma das quatro escolas estaduais quilombolas de Sergipe. Essa escola está localizada na comunidade quilombola urbana Porto D'Areia, no município de Estância/SE. Os dados dessa pesquisa são coletados com diferentes métodos/instrumentos, a saber: análise documental, observações, questionários e entrevistas, efetivados em etapas de investigação e ação.

Como primeiros dados vinculados ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa de pós-doutorado, identificamos os saberes e fazeres culturais do Barco de Fogo como temática do ensino de Ciências Naturais nessa escola.

O Barco de Fogo se constituiu como um forte elemento da identidade dos estancianos (Figura 6). Pela sua importância, durante os festejos juninos desse município ocorre o concurso do Melhor Barco de Fogo; a Lei nº 7.301/2011⁸ instituiu no calendário oficial de eventos do estado de Sergipe o Dia do Barco de Fogo, e, em julho de 2013, o Barco de Fogo foi reconhecido

como Patrimônio Cultural Imaterial de Sergipe⁹. A origem da produção do Barco de Fogo está ligada ao bairro Porto D'Areia e se espalhou por diversos espaços diferenciados pelo bairro e pelo município.

Figura 6. Exposição de um Barco de Fogo, Dia do Barco de Fogo, Arraiá do Zé Dinato, São João de Estância, 11 de junho de 2022



Autoria: Edinéia Tavares Lopes, 2022.

Fonte: Arquivo do projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS, 2022.

Na continuidade desse estudo sobre o Barco de Fogo, refletiremos sobre as potencialidades de essa importantemanifestação cultural ser constituída como temática interdisciplinar e seu potencial contextualizador no ensino de Ciências Naturais.

Ainda como dados gerais acerca das investig/ações realizadas até o momento, observamos, nos diálogos mantidos com lideranças quilombolas, docentes e gestores/as e nas primeiras leituras dos PPP, uma busca por ressignificar esses documentos e as práticas pedagógicas tendo como eixo a efetivação dessa modalidade da Educação Básica.

Sabemos que a proposição e a efetivação dos currículos ocorrem em território de disputa em que interesses distintos e por vezes antagônicos estão em jogo. Nesse contexto, cada avanço e cada conquista, nesse território de disputa, fortalecem as existências e resistências quilombolas.

Como vimos, buscamos desenvolver essas ações fundamentadas na investigação-ação participativa, comprometidas com a educação escolar das comunidades quilombolas sergipanas. Apresentamos neste tópico um relato do contexto que antecede a elaboração do projeto, as questões de pesquisa, a equipe, os objetivos e os referenciais teóricos que fundamentam e impulsionam essa investig/ação. Registramos, ainda, reflexos referentes aos principais resultados das investig/ ações desenvolvidas até o momento.

MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

Compartilharmos aqui as primeiras aprendizagens proporcionadas e produzidas com essas comunidades que dizem respeito à elaboração e aos primeiros passos do projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS. Com elas temos aprendido sobre os desafios e as potencialidades na implementação da EEQ em Sergipe. Nesses movimentos investigativos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe, que se propõe emancipatórios, buscamos também aquilombar a universidade.

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e número: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, p. 107-142, 2017.
- BOGDAN R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2003.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 8/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de novembro de 2012, Seção 1. p. 26.
- CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. S. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019.
- ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidade latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, ene./dic. 2003.
- FALS BORDA, O. Por un conocimiento vivencial. In: GUERRA, J. M. R. (org.). **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- FALS BORDA, O. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, J. M. R. (org.). **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico- raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N.L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre,

v. 6, n. 2, 2013, p. 44-60.

LIMA, M. B. Repertórios culturais, identidades étnicas e educação em territórios de maioria afro-descendente. In: OLIVEIRA, I. de; SILVA, P. B. G. e S. (orgs.). **Identidade Negra: Pesquisas sobre o Negro e a Educação no Brasil**. ANPEd/Ação Educativa, 2004. p. 130-155.

LOPES, E. T.; SANTOS, A. S. A.; LIMA, M. B.; FRANÇA, E. T.

(F)atos de resistência: fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os projetos políticos pedagógicos das escolas quilombolas. **Revista ABPN**, v. 13, p. 84-106, 2021.

LOPES, E. T. **Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?** Projeto de Pesquisa, Sergipe, 2022.

LOPES, E. T. **Educação em Ciências Naturais em escola quilombola: diálogos sobre formação e trabalho docente numa perspectiva decolonial**. Plano de Trabalho/Projeto de Pesquisa de Doutorado. UnB/UFS, 2022.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial Latino Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, L. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 122-146.

**Apêndice C – Capítulo de livro publicado no EBOOK Escola resiliente:
desenvolvendo fortalezas**

**UBUNTU: racializando saberes para
ressignificar nossa existência e enegrecer o
debate desde nós**

Edinéia Tavares Lopes¹⁴

Robson Anselmo Santos¹⁵

Lídia Carla Araújo dos Anjos¹⁶

Jéssica Araújo dos Santos¹⁷

Bento Paulo Baloi¹⁸

Este Guia está organizado em duas aulas, denominadas Troca de Saberes 1: (Re)Configurar o “Sentir-Pensar” Sobre o Nosso Pertencimento Étnico-Racial e Troca de Saberes 2, denominada Lucidez – Refletindo e Sistematizando as Trocas de Saberes 1 e 2, que correspondem respectivamente as aulas 1 e 2. A troca de saberes 1, se divide em 4 (quatro) momentos:

1. Momento Sentir: refletindo nosso pertencimento étnico-racial; 2. Momento Pensar: experiências imaginativas 1 e 2; Momento Sentir-Pensar: reflexões e sistematizações acerca das experiências imaginativas; e por fim, o Momento (Re)significar: A carne mais barata do mercado – A Carne Negra. O Momento Sentir se iniciará no primeiro dia e finalizará apenas na aula seguinte.

14 Doutora e Pós-Doutora em Educação. Prof.ª Associada da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e integrante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da UFS, do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). E-mail: edineia.ufs@gmail.com.

15 Licenciado em arte (UFS). Mestre em educação (UFS). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros; membro do GEPIADDE. E-mail: raskancas@gmail.com.

16 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS/ CAPES). Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes (UNIT/CAPES-FAPITEC). Integrante do GEPIADDE e NEABI. E-mail: lidiaanjose@gmail.com.

17 Licencianda em Química. Mestranda em Educação na UFS. Integrante do NEABI. E-mail: jesikaSantos118@gmail.com.

18 Licenciado em Ensino de Física com habilitação em Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Professor do Ensino Básico em Moçambique. Mestrando no PPGECIMA da UFS. Integrante do NEABI. E-mail: bento.ufs20@gmail.com.

Troca de saberes 1: (re)configurar o “sentir-pensar” sobre o nosso pertencimento étnico-racial

1. Momento Sentir: Refletindo nosso pertencimento étnico-racial

Sem fazer consideração sobre o tema ou apresentar alguma concepção conceitual, será entregue a cada educande, um pequeno recorte de papel, medindo 5cmx8cm, previamente cortado. Em seguida, será solicitado que individualmente¹⁹, sem se identificarem, respondam a seguinte questão: **1. Como você se reconhece étnica e racialmente falando?** Após finalizarem, devem dobrar o papel e depositar em uma caixa branca de papelão disponibilizada pelo educadore. Essa produção será resgatada na próxima troca de saberes.

2. Momento Pensar: Experiências imaginativas 1 e 2

Neste momento, es educandes participarão de duas experiências imaginativas.

2.1 Experiência imaginativa 1 – Visita ao hospital da região

Será solicitado que fechem os olhos e se permitam conduzir pelos comandos da voz que es orientará da seguinte forma: Vamos visitar o hospital (nome do hospital público mais conhecido da cidade ou região); Entraremos na sala des médicos. Nessa sala somente ficam es médicos do hospital. Nesse momento, todes estão reunides nessa sala. Bata à porta. Entre e não diga nada. Olhe toda a sala e faça o diagnóstico racial des médicos e saia da sala. Vamos agora à sala des enfermeires de curso superior. Nessa sala estão reunides agora todes es enfermeires de curso superior. Bata à porta. Entre e não diga nada. Olhe toda a sala e faça o diagnóstico racial des enfermeires e saia da sala. Vamos agora à sala des auxiliares de enfermagem. São profissionais de Ensino Médio e que fizeram o curso técnico de enfermagem. Bata à porta. Entre e não diga nada. Olhe toda a sala e faça o diagnóstico racial des auxiliares de enfermagem e saia da sala. Agora vamos para a sala des auxiliares de serviços gerais. Nessa sala estão reunides todas as pessoas que fazem a limpeza do chão, que trocam a roupa de cama, que trabalham na lavanderia e na cozinha do hospital. Bata à porta. Entre e não diga nada. Olhe toda a sala e faça o diagnóstico racial des auxiliares de serviços gerais e saia da sala. Pronto. Podem abrir os olhos. Ao final desta primeira experiência imaginativa, será entregue para cada participante, o Quadro 1 para que o preencham com as observações realizadas durante esta vivência.

- 19 Sugerimos que o educador também preencha essa ficha e os quadros e traga seu pertencimento étnico-racial para os diálogos.

2.2 Experiência Imaginativa 2 – Visita a um Tribunal Brasileiro de Justiça

Do mesmo modo, será solicitado que fechem os olhos e se permitam conduzir pelos comandos da voz que desta vez os orientará da seguinte forma: Vamos visitar uma sala de audiência de um Tribunal Brasileiro de Justiça. Nessa sala, dentre outras pessoas, estão presentes 2 (duas) pessoas jovens negras, 4 (quatro) homens brancos, 4 (quatro) homens negros, 4 (quatro) mulheres brancas, 4 (quatro) mulheres negras. Considerando que nessa audiência de julgamento estão presentes: juízes, acusados, advogados, escrevendo, secretárias, jovens, auxiliares de serviços gerais, guarda carcerária, policiais, testemunhas e familiares dos acusados, em sua opinião, qual o pertencimento étnico-racial de cada uma dessas pessoas e qual o papel de cada uma nessa audiência? Ao final desta segunda experiência imaginativa, será entregue para cada participante, o Quadro 2 para que o preencham com as observações realizadas durante esta vivência.

3. Momento sentir-pensar: reflexões e sistematizações acerca das experiências imaginativas

Concluídas as experiências imaginativas, será aberto o diálogo para a troca de saberes sobre o que sentiram e pensaram durante os dois momentos e com o auxílio de um projetor de mídia devem ser sintetizadas as informações do diálogo no Quadro 3. As falas deverão apontar os extremos da composição racial entre a sala dos juízes e a sala dos auxiliares de serviços gerais; a relação entre a definição dos papéis sociais e o pertencimento étnico-raciais e como esses extremos se relacionam e denunciam as desigualdades raciais em nosso país. Dessa forma, mediante participação coletiva será sintetizado no Quadro 3 a relação de pertencimento étnico-racial e condição/papel social observadas nas experiências. Cada educando será provocado a identificar sobre as salas que provavelmente imaginam que estariam seus pais, mães, tios, vizinhos e conhecidos da sua comunidade/bairro. Em seguida, o grupo será incentivado a refletir sobre a questão racial no Brasil.

O racismo no Brasil, estabeleceu previamente as cotas para as pessoas negras, considerando que a condição racial, a identidade étnica, na sociedade brasileira, determina o lugar que pretos e pardos devem ocupar na hierarquia social. Nesse sentido, para o olhar mais distraído, pensa-se que historicamente, nas comunidades economicamente empobrecidas o que homogeneízam seus habitantes como maior força é a condição econômica. Desse modo, os sujeitos internos e externos, conseguem apartar a dimensão étnica e racial das pressões econômicas que essas populações são submetidas, atribuindo, unicamente, a desvantagem material/financeira à pobreza, ou seja, à dimensão social.

Assim, partimos da compreensão de que os nossos educandos (nós), vivenciam os efeitos e consequências do racismo e da discriminação racial, mas, não refletem criticamente sobre esta questão. Quando abordam a problemática do racismo o fazem considerando-o como uma realidade exterior, ou seja, uma realidade de outro, mesmo porque, a realidade racial bipolar, constituída pelos extremos brancos e negros, é algo manifesto em outra realidade, a mais distante possível, na região sul e sudeste do Brasil, em outro país como os Estados Unidos da América.

4. Momento (re)significar: a carne mais barata do mercado – a carne negra

Neste momento os educandos serão organizados em trios (ou grupos de 5 (cinco), dependendo do número de educandos da sala) para assistirem vídeo clip A CARNE, de Elza Soares²⁰. Após a exibição do filme-clip, será solicitado que se reúnam em trio para dialogar sobre o mesmo, de acordo com as seguintes questões: o que chamou a atenção? em que aspecto se sentiram provocados? Individualmente devem responder: Na sua percepção por que a letra da música diz que “a carne mais barata do mercado é a carne negra”? O grupo deve ser orientado a refletir sobre o extermínio de jovens negros a partir de dados e imagens como os casos a seguir:

Figura 1 – O caso George Floyd



Fonte: Pexels (<https://www.pexels.com/pt-br/procurar/racismo%20e%20george%20floyd/>).

20 Se não der tempo para realizar na primeira aula, podemos indicar como atividade a ser realizada pelos educandos em casa.

Figura 2 – Racismo na escola



Fonte: Pexels (<https://www.pexels.com/pt-br/procurar/racismo%20na%20escola/>).

Figura 3 – Racismo é crime



Fonte: Pexels (<https://www.pexels.com/pt-br/foto/conceitual-abstrato-mensagem-cartazes-8203120/>).

Este momento se encerrará com a exibição do vídeo: **Como você enxerga o racismo?** E como atividade de casa, cada educande deve assistir ao filme VISTA MINHA PELE, de Joel Zito Araújo. Semelhante a atividade anterior devem se reunir em trio para dialogar sobre o filme e as seguintes provocações: O que chamou a atenção e em que aspecto se sentiram afetados/provocados? Será solicitado que os registros dessas questões sejam feitos em seus cadernos para debate na troca de saberes 2.

Troca de saberes 2: lucidez – refletindo e sistematizando as trocas de saberes

Com o auxílio de um *datashow* esta troca de saber será iniciada com o preenchimento do Quadro 4, onde será registrado na primeira coluna (ou pode ser também desenhado em um quadro com uma linha de cima à baixo) os termos e expressões marcadores da identidade que os educandes vão expressar enquanto socializam o que registraram. Concluída a socialização de cada trio referente ao *clip*, será solicitado que cada participante relate como foi a experiência com o filme. Será adotada a mesma dinâmica e enquanto os trios falam, serão registrados no outro lado do quadro as expressões e termos relacionados ao racismo e à discriminação. Concluídas as falas dos educandes, será realizado o diálogo com os marcadores apresentados na interlocução entre cada lado do quadro branco. Sobre essa dinâmica, fundamenta a proposta, Loureiro (2004) ao afirmar que:

A continuidade ou não do diálogo no processo grupal depende de alguns aspectos, obedecendo a certas “leis” que regem o processo de diálogo. Dessa maneira, algumas expressões facilitam a continuidade do diálogo, outras provocam sua ruptura... como por exemplo, as falas que não têm nenhum vínculo com o que está sendo discutido (LOUREIRO, 2004, p. 111).

Com este propósito, será registrado no quadro as expressões e termos apresentados pelos educandes que guardam correspondência com a temática abordada com o descarte daqueles que não dialogam. Ao propor a sequência de atividades, que culminará com a mediação dialogada entre o filme e o vídeo clipe, especulamos que alguns termos e expressões surgirão no processo de socialização dos educandes, a exemplo de “cor, raça, prete, parde, todos somos iguais, o negro sofre racismo porque é pobre; negro rico não sofre racismo; o negro também é racista; Deus fez todo mundo igual; os negros são inteligentes iguais aos brancos, por isso não precisam de cotas etc.”. Dificilmente, verbalizações desse tipo não apareçam em socializações como estas.

Durante a problematização, será trazido ao debate o conceito de raça, como construto social, desprovido de qualquer conteúdo biológico. Conforme Hall, raça é uma categoria discursiva, e não

categoria biológica. No entanto, baseado em Donald e Rattansi, Stuart Hall, nos alerta que, naturalmente, o caráter não científico do termo “raça” não afeta o modo “como a lógica racial e os quadros de referências raciais são articulados e acionados, assim como não anula suas consequências” (HALL, 2003).

Trazemos ao debate o sistema interétnico brasileiro, de natureza eurocentrico, que nega a humanidade das pessoas negras ao mesmo tempo em se sustenta nos pilares da sua super exploração, de forma que o estado ou nega ou lhes atribui cidadania diminuta. Assim, o entendimento de identidade é aprofundado no diálogo com os educandos a partir do aporte teórico de Hall que sentencia que,

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e algo não inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre a sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2003, p. 23).

O perfil étnico dos nossos educandos, de escola pública de periferia, é de pessoas negras, cuja maioria, alienada pelo modelo de racismo que aqui vigora, é levada a acreditar no não pertencimento ao segmento negro da sociedade brasileira, numa atitude de autossabotagem da sua identidade. Nesse sentido, Loureiro (2004) nos informa que na estrutura da identidade de qual-quer pessoa, se apresenta uma hierarquia de elementos positivos e negativos, sendo que estes últimos têm raiz na infância a partir de protótipos perversos. Assim, o sentimento de autoestima, de autovalorização e de pertencimento ao grupo social, se dá com a identificação de protótipos positivos encontrados na infância.

Em seguida, será resgatada a problematização da temática abordada no momento denominado Sentir, trabalhado na Troca de Saberes 1. Assim, será entregue a cada educando um pequeno pedaço de papel e solicitado que nesse espaço respondam novamente a seguinte questão:

1. Como você se reconhece étnica e racialmente falando? Cada participante deverá depositar o papel dobrado, sem identificação, numa pequena caixa de papelão, de cor azul. Depois que todos fizerem o depósito na caixa azul, a caixa branca, do dia anterior deverá ser aberta e, em seguida, deve ser feita a contagem de quantos educandos se autodeclararam negres (pardes e pretes), brances, indígenas e não sabe informar. Em seguida, a caixa azul também deve ser aberta obedecendo os mesmos procedimentos de mensuração. O encerramento da atividade será a partir do debate provocado pelos números de negres, brances e indígenas que serão observados na caixa branca e na caixa azul. Devem ser consideradas observando as variações que poderão existir. As atividades realizadas poderão exercer influência significativa na forma como os educandos concluem a abordagem da temática, devendo haver variação para mais ou para menos na

quantidade que se autodeclaram negres ou brances. Muitos educandes podem ter chegado até o dia dessa aula na escola sem jamais terem refletido sobre a sua condição étnica. Muito provavelmente, já tenham tido a oportunidade de dialogarem sobre o racismo, a violência racial, a discriminação, mas, numa perspectiva de afastamento, de um fenômeno distante, pelo menos conceitualmente, pois, a vida cotidiana, impõe barreiras e condições de existência que somente se sustentam sobre os pilares do racismo. Dessa forma se torna muito importante propiciar es educandes a reflexão sobre a sua negritude para utilizá-la como ferramenta de promoção e acesso às políticas de ações afirmativas na condição de direitos e, não, de favor, como alguns tentam impor. Nessa fase da adolescência apontar protótipos positivos é permitir que a juventude negra possa ressignificar a si mesmo, e outre e o seu lugar no mundo, que é uma construção social, cujo o racismo e seus efeitos deletérios exercem uma força opressora que es conduzem a acreditar que é incapaz e inábil. A perspectiva da abordagem aqui posta é levar cada estudante negro a perceber que as ações afirmativas estão em processo de implantação não porque o povo negro é impotente. Ao contrário, as ações afirmativas, como as cotas raciais no ensino superior são expressões da capacidade de negre de impor ao estado brasileiro uma agenda em que reconheça que historicamente atuou negando es negres os direitos básicos de cidadania. As trocas de saberes serão finalizadas com a exibição em vídeo pedagopoesia número 4, de **Luciene Nascimento e a reflexão sobre QUAL A RESPONSABILIDADE CADA UME DE NÓS PESSOAS BRANCAS E PESSOAS NEGRAS TEMOS COM A LUTA ANTIRRACISTA** (<https://www.youtube.com/watch?v=etJJv7LovBg>).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. Z. **Filme vista Minha Pele**. Secretaria Especial de Direitos Humanos; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Duração: 26:45 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM&t=529s>. Acesso em: 7 maio 2023.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: (o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA). Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Vídeo Como você enxerga o racismo?** Veja a campanha “Teste de Imagem” no #ProgramaDiferente. CON-SEPIR, 2016. Duração: 2:10 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5F_atkP3pqs. Acesso em: 30 maio 2023.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução TomazTadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: D&P, 2003.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em re-construção**. A ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Gráfica e Editora O Lutador, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. rev. e ampl. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

NASCIMENTO, L. **Lucidez – Pedagogoesia número 4**. YouTube, 2019. Duração: 4:48 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=etJ-Jv7LovBg>. Acesso em: 30 maio 2023.

SOARES, E. Vídeo clipe. **A Carne**. Duração: 4:49 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 7 maio 2023.

APÊNDICE 1

Quadro 1 – Experiência Imaginativa 1 – Visita ao Hospital da região (Troca de Saberes 1)

Sala des medices	Diagnóstico racial
Sala des enfermeires de curso superior	
Sala des auxiliares de enfermagem	
Sala de auxiliares de serviços gerais	

Quadro 2 – Experiência Imaginativa 2 – Visita a um Tribunal Brasileiro de Justiça²¹ (Troca de Saberes 1)

Orientações: Preencha o Quadro com o diagnóstico racial (também gênero e faixa etária) de cada pessoa e seu papel/condição social: – 2 (duas) pessoas jovens negras, 4 (quatro) homens brancos, 4 (quatro) homens negros, 4 (quatro) mulheres brancas, 4 (quatro) mulheres negras – juize/s, acusade/s, advogade/s, escreve/s, secretárie/s, jovem/ns, auxiliare/s de serviços gerais, guarda/scarcerárie/s, policial/is, testemunha/s e familiar/es de/s acusade/s.	
Pessoa/ Diag. Racial	Papel/condição social

Quadro 3 – Momento Sentir-Pensar: Reflexões e sistematizações acerca das experiências imaginativas (Troca de Saberes 2)²²

Exp. Imaginativa 1 – Visita ao Hospital da região
Em quais salas observaram mais extremos nas composições raciais (mais e menos pessoas negras)?
Na opinião da turma o que levou a esses extremos nas composições raciais?
Exp. Imaginativa 2 – Visita a um Tribunal Brasileiro de Justiça
No diagnóstico feito pela turma em quais papéis/condição social estavam as pessoas negras? Em sua opinião, porque isso ocorre?
No diagnóstico feito pela turma em quais papéis/condição social estavam as pessoas brancas? Em sua opinião, porque isso ocorre?

Quadro 4 – Termos e expressões marcadores da identidade (Troca de Saberes 2)

Clip A CARNE	Filme VISTA MINHA PELE

-
- 21 Acrescente 18 linhas, sendo cada uma para o diagnóstico das 18 pessoas.
 - 22 Importante orientar a discussão para: 1) apontar os extremos da composição racial entre a sala dos médicos e a sala dos auxiliares de serviços gerais; 2) problematizar a relação entre a definição dos papéis sociais eo pertencimento racial nas duas experiências; 3) refletir como esses extremos se relacionam e denunciam as desigualdades raciais em nosso país.

Anexo 1 – Questionário respondido pelas(os) Estagiarias(os)

1. O que é quilombo?

A1: comunidade onde moram os negros e escravos.

A2: um lugar onde reside comunidades de cultura diferentes e teve origem a partir de povos refugiados.

A3: Comunidade de / Indígenas / pessoas negras.

A4: É um local onde os quilombolas se sentem representados, evidenciando assim a sua cultura, lutas, logo o quilombo representa também um ato de resistência e é algo relevante para as comunidades Quilombolas.

A5: É uma comunidade com povos de cultura afro indígena. Uma comunidade com costumes únicos, próprios, cultura única, e características que passa de geração e geração.

A6: É o local que historicamente era conhecido como o refúgio dos Negros que fugiam dos senhores de engenho, e também dos negros que se juntavam ao quilombo para resistência contra a escravidão e os maus-tratos sofridos.

A7: São comunidades constituídas por povos tradicionais que zelam por sua cultura e tradicionalidade.

2. Você conhece alguma comunidade quilombola? Quais? Quando conheceu?

A1: não

A2: Não conheço.

A3: Não conheço!

A4: Conheci bem pouco, a comunidade Quilombola catuabo, conheci quando fui aplicar um material didático durante a graduação, em 2022.

A5: Eu sei que tem uma no interior de Porto da Folha, mas nunca estive lá.

A6: Não, nunca tive nenhum contato.

A7: não