

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI – SERRINHA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – PPGIES**

PEDRO JORGE SILVA MELO

**FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES DA ESCOLA MANOEL
FEITOSA DE OLIVEIRA NO QUILOMBO MOCÓ/JACU EM POÇO DAS
TRINCHEIRAS/AL: INTERVENÇÕES MIDIÁTICAS SOBRE OS PROCESSOS
HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS**

Serrinha - BA
2025

PEDRO JORGE SILVA MELO

**FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES DA ESCOLA MANOEL
FEITOSA DE OLIVEIRA NO QUILOMBO MOCÓ/JACU EM POÇO DAS
TRINCHEIRAS/AL: INTERVENÇÕES MUDIÁTICAS SOBRE OS PROCESSOS
HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, da Universidade do Estado da Bahia – Campus XI, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. César Costa Vitorino

Área de Concentração: Linha 1 – Novos Contextos de Aprendizagem

Serrinha - BA
2025

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5/806

M528 Melo, Pedro Jorge Silva

Formação identitária de estudantes da Escola Manoel Feitosa de Oliveira no quilombo Mocó/Jacu em poço das Trincheiras/Al: intervenções midiáticas sobre os processos históricos e contextuais / Pedro Jorge Silva Melo. -- Serrinha : 2025. 135f.: il.;

Orientador: Dr. César Costa Vitorino

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES, Campus XI. 2025

1. Educação. 2. Educação - Quilombolas. 3. Identidade racial. Língua brasileira de sinais. I. Soares, Marcia Torres Neri. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Campus XI. III. Título.


CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO


"FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES DA ESCOLA MANOEL FEITOSA DE OLIVEIRA NO QUILOMBO MOCÓ/JACU EM POÇO DAS TRINCHEIRAS/AL: INTERVENÇÕES MIDIÁTICAS SOBRE OS PROCESSOS HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS"

PEDRO JORGE SILVA MELO


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social – PPGIES, em 18 de novembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **CESAR COSTA VITORINO**
Data: 18/11/2025 11:10:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. CÉSAR COSTA VITORINO - UNEB
Doutorado em Pós-graduação em Letras, área de concentração Linguística
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **LISE MARY ARRUDA DOURADO**
Data: 18/11/2025 11:33:37-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a LISE MARY ARRUDA DOURADO - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **ELISETE SANTANA DA CRUZ FRANÇA**
Data: 18/11/2025 16:12:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a ELISETE SANTANA DA CRUZ FRANÇA – FVC
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinador Externo

Dedico este estudo ao povo quilombola do Mocó/Jacu e a todos que vivenciam a cultura quilombola, em especial aos líderes, professores e anciões da comunidade que viveram esta experiência comigo.

AGRADECIMENTOS

Ao divino, pelo dom da vida e a oportunidade de tornar possível efetivar aquilo que, antes, já existia no coração;

Ao povo Quilombola da comunidade Mocó/Jacu, especialmente aos líderes comunitários Geciel Lima da Silva e Aline dos Santos Ferreira; professores Alisson, Geise, Lucineide e Geneilma; e anciões Benedita Correia da Silva e José Pereira da Silva pelo apoio, participação e engajamento;

À minha mãe do ventre, Cristiane de Fátima da Silva por sempre me apoiar e incentivar em todos os momentos da minha vida;

À minha mãe de colo, Marleide Nascimento, por tudo, principalmente pela inspiração;

Ao meu irmão Caio Ramon Silva Melo por sempre estar disposto a me ajudar;

Ao meu primo Arthur Guilherme pelo imenso apoio com a tecnologia;

Ao meu pai Robson Ferreira de Melo e sua esposa Aliceres, bem como aos meus irmãos Gustavo e Isabela pelo acolhimento durante o percurso do mestrado;

À grande amiga Adriana Oliveira pelo apoio quando precisei;

Ao professor orientador, César Costa Vitorino pela serenidade, respeito e pelo tratamento humano que tive durante as orientações;

À Professora Dr^a Lise Mary Arruda Dourado pela sua expertise e feedback valiosos, que contribuíram significativamente para o aprimoramento deste trabalho;

À Professora Dr^a Elisete Santana da Cruz França pelas valiosas contribuições metodológicas, que contribuíram significativamente para a reorganização textual;

À parceira de conselhos que o curso me proporcionou, Priscila Vogel;

À Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus XI, pela acolhida humana e respeitosa;

À FAPESB pelo apoio financeiro que tornou possível a construção desta pesquisa;

À funcionária Diná Novaes pela atenção, assistência e tratamento humano durante o mestrado;

À funcionária Lorena Oliveira pela gentileza e atenção durante o curso;

Ao diretor escolar Odinaelton Carvalho pelo apoio e compreensão diante do processo;

Enfim, a todos aqueles que de algum modo fizeram parte dessa rica e importante experiência.

“Faremos Palmares de novo” (José Carlos
Limeira)

MELO, Pedro Jorge Silva. **Formação identitária de estudantes da escola Manoel Feitosa de Oliveira no Quilombo Mocó/Jacu em Poço das Trincheiras/AL: intervenções midiáticas sobre os processos históricos e contextuais.** Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – PPGIES. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Serrinha, 2025, 135 f.

RESUMO

Esta pesquisa tem como *locus* a Escola Municipal Manoel Feitosa de Oliveira, situada no Quilombo Mocó/Jacu, localizado em Poço das Trincheiras, interior de Alagoas. Com isso, surge a seguinte questão: de que maneira a formação identitária quilombola de estudantes da Escola Manoel Feitosa de Oliveira na comunidade quilombo Mocó/Jacu em Poço das Trincheiras/AL sensibiliza para intervenções midiáticas acerca dos processos históricos e contextuais? Desse modo, surgem os seguintes objetivos, analisar a formação identitária quilombola de estudantes da Escola Manoel Feitosa de Oliveira na comunidade quilombola Mocó/Jacu em Poço das Trincheiras/AL através de intervenções midiáticas acerca dos processos históricos e contextuais, e especificamente pretende-se investigar os documentos oficiais acerca da educação quilombola no contexto brasileiro e suas reverberações no contexto alagoano e na comunidade Poço das Trincheiras; compreender os processos identitários do ser negro/a no contexto das comunidades quilombolas e seus territórios; dialogar sobre a formação educacional oferecida pela Escola Manoel Feitosa de Oliveira pelo viés do protagonismo estudantil através de intervenções midiáticas. A fundamentação teórica se respalda em Arruti (2008), sobre conceito de Quilombo; Andrade (2012), com a educação do campo; Andre (2017) com a formação na educação básica; Soares (2022) com a construção social da escola quilombola; Castro (2022), sobre as línguas em África e no Brasil e suas correlações; Silva (2020) elucidando as memórias, identidade quilombola; os Guias de Pesquisa e Documentação do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2024) que versa a respeito, também, das políticas de diversidade linguística e do patrimônio cultural; Maroun (2017) sobre relações entre comunidade e escola no contexto quilombola; Silva (2017) com a educação emancipatória; Vitorino (2022) que trata de língua e linguagem no contexto quilombola; e Araújo (2021) com seu notável estudo acerca da história do Quilombo do Maracujá. O percurso metodológico se apresenta como de natureza qualitativa, sendo uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986; 2011), que tem como fonte de coleta de dados entrevistas narrativas com dois anciões, quatro professores quilombolas e duas lideranças do lugar, todos homens e mulheres quilombolas; além dos Círculos de Cultura, inspirado em Paulo Freire, com a observação dos envolvidos durante as oficinas, e análise de dados com base em Bardin (2016). Ressalta-se que este estudo tem aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com registro de aprovação sob o número CEP – Autorização nº 7.697.315.

Palavras-chave: Educação Escolar; Quilombo; Identidade Negra; Cultura Quilombola.

MELO, Pedro Jorge Silva. **Identity Formation of Students at Manoel Feitosa de Oliveira School in the Mocó/Jacu Quilombo in Poço das Trincheiras/AL: Media Interventions on Historical and Contextual Processes.** Dissertation (Master's Degree). Professional Master's in Educational and Social Intervention – PPGIES. Department of Education. State University of Bahia – UNEB, Serrinha, 2025, 135 f.

ABSTRACT

This research is situated at Manoel Feitosa de Oliveira Municipal School, located in the Mocó/Jacu Quilombo, in Poço das Trincheiras, in the interior of Alagoas, Brazil. It seeks to answer the following question: in what ways does the quilombola identity formation of students at Manoel Feitosa de Oliveira School, in the Mocó/Jacu quilombola community of Poço das Trincheiras/AL, foster awareness for media interventions concerning historical and contextual processes? Accordingly, the objectives are to analyze the quilombola identity formation of students at Manoel Feitosa de Oliveira School, through media interventions focused on historical and contextual processes; and, more specifically, to investigate official documents regarding quilombola education in the Brazilian context and its reverberations in the state of Alagoas and in the community of Poço das Trincheiras; to understand the identity processes of being Black within quilombola communities and their territories; and to discuss the educational formation provided by Manoel Feitosa de Oliveira School through the lens of student protagonism and media interventions. The theoretical framework is grounded in Arruti (2008), on the concept of Quilombo; Andrade (2012), on rural education; André (2017), on training in basic education; Soares (2022), on the social construction of the quilombola school; Castro (2022), on African and Brazilian languages and their correlations; Silva (2020), elucidating memories and quilombola identity; the Research and Documentation Guides of IPHAN – National Institute of Historic and Artistic Heritage (2024), addressing linguistic diversity policies and cultural heritage; Maroun (2017), on the relationship between community and school in the quilombola context; Silva (2017), on emancipatory education; Vitorino (2022), on language and discourse in quilombola contexts; and Araújo (2021), with his notable study on the history of the Quilombo Maracujá. The methodological approach is qualitative, employing action research (Thiollent, 1986; 2011), with data collected through narrative interviews with two elders, four quilombola teachers, and two community leaders—both men and women—alongside Círculos de Cultura (Culture Circles), inspired by Paulo Freire, with observation of participants during workshops, and data analysis based on Bardin (2016). It is noteworthy that this study was approved by the Research Ethics Committee (CER) under authorization number 7.697.315.

Keywords: School Education; Quilombo; Black Identity; Quilombola Culture.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo do primeiro Círculo de Cultura dia 18/07/25 às 9h	86
Quadro 2 - Resumo do segundo Círculo de Cultura dia 22/09/25 às 15h	91
Quadro 3 - Roteiro da esquete midiática	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do Segundo Encontro dia 18/07/25 às 9h.....	88
Figura 2 – Imagem Terceiro Encontro dia 10/08/25 às 9h.....	90
Figura 3 – Capa da obra “Heróis da Resistência”	111
Figura 4 – Mazzi (professor)	112
Figura 5 – Quilunga (ancião)	112
Figura 6 – Niara (anciã)	113
Figura 7 – Nala (neta e aluna)	113
Figura 8 – Kieza (aluna)	114
Figura 9 – Alike (aluna)	114
Figura 10 – Danso (aluno)	115
Figura 11 – Jalil (aluno)	115
Figura 12 – Luís (aluno)	116
Figura 13 – Kain (aluna)	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONEP – Comitê Nacional de Ética em Pesquisa

EEQ – Educação Escolar Quilombola

FNB – Frente Negra Brasileira

FCP – Fundação Cultural Palmares

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBA – Movimento dos Atingidos por Barragem

MEC – Ministério da Educação

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MPA – Movimento Pequenos Agricultores

MST – Movimento Sem Terra

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos

PPGIES – Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEM – Teatro Experimental do Negro

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. AS HERANÇAS AFRICANAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS QUILOMBOS BRASILEIROS	21
2.1 A diáspora africana e suas influências na cultura brasileira	21
2.2 A (re)existência do povo quilombola em terras brasileiras	36
3. A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA QUILOMBOLA	55
3.1 Do chão da escola à voz quilombola	56
3.2 A intelectualidade desconhecida e as vozes caladas	68
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	77
4.1 Pesquisa qualitativa	77
4.2 Método: pesquisa-ação	79
4.3 Estratégia de coleta de informações	80
4.3.1 Primeiro Encontro	82
4.3.2 Segundo Encontro	84
4.3.3 Terceiro Encontro	88
4.3.4 Quarto Encontro	90
4.4 Locus e sujeitos da pesquisa	91
4.5 Procedimentos de pesquisa	94
4.6 Análise das informações	96
4.6.1 Criação das categorias	97
4.6.2 Análise de dados	99
5. OBRA - “HERÓIS DA RESISTÊNCIA”	106
6. CONSIDERAÇÕES	117
APÊNDICE A – Questionário Perfil do Professor	125
AXENO A – Parecer Consubstanciado do CEP	128

1. INTRODUÇÃO

O povo quilombola do Mocó/Jacu, lugar que é também minha morada, recebeu sua certificação como Quilombo pela Fundação Cultural Palmares - FCP, que se respalda diante do decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, e é responsável pela certificação de comunidades quilombolas e sua inscrição no cadastro geral. Nesse sentido, o Quilombo Mocó/Jacu se localiza no sertão nordestino, na cidade de Poço das Trincheiras, Alagoas, com certificação de número 01420.001244/2004-63 diante da portaria 7/2005 (Brasil, 2024).

Diante da minha vivência na comunidade quilombola Mocó/Jacu, na zona rural de Poço das Trincheiras/AL, presenciei muitos entraves identitários de muitos amigos próximos a mim enquanto homens e mulheres quilombolas. Com isso, por residir de frente a única escola do lugar, que contempla o ensino fundamental anos iniciais apenas, e conviver com os professores e demais sujeitos que compõe a instituição, percebi alguns entraves em relação à questão da identidade negra enquanto povo quilombola. Contudo, considero importante ressaltar o fato de que sou um homem classificado socialmente como branco, que vivencia o alto sertão baiano e alagoano, nascido de mãe branca, professora, e criado na zona rural de Paulo Afonso por uma mulher negra retinta. Além disso, parte da minha vida se dá junto ao meu companheiro, que é quilombola, fato que me coloca ainda mais em contato com vivências na cultura negra/quilombola, além do fato de ser um homem gay no contexto sertanejo.

Esse fato trouxe inquietações que me levaram a buscar respostas e informações na pesquisa científica a fim de levá-las para a comunidade e trazer reflexões sobre esse tema. Com isso, a contação da história do lugar, marcada por muita resistência, foi o marco inicial que gerou diversas outras pessoas a se interessarem pela discussão. Logo, projetamos momentos em que os anciões pudessem contar tudo o que lembram a respeito da formação do Quilombo Mocó/Jacu.

Sendo assim, pensou-se na escola como lugar de produção da verdade e possibilidade de fomento à cultura local, em que a contação de histórias e a promoção da cultura quilombola são necessárias para a construção das identidades quilombolas pelos alunos. Esse processo se faz importante pelo fato

de a escola ser, para a sociedade, um lugar onde se aprende e que tem a possibilidade de contar a história e a formação de um povo por meio dos conteúdos e materiais didáticos utilizados em sala pelos professores.

Diante desse contexto, surge o questionamento, de que maneira a formação identitária quilombola de estudantes da Escola Manoel Feitosa de Oliveira na comunidade quilombo Mocó/Jacu em Poço das Trincheiras/AL sensibiliza para intervenções midiáticas acerca dos processos históricos e contextuais? Esse questionamento serve como ponto importante no planejamento da pesquisa pois é a partir dele que os próximos passos que compõe a pesquisa científica serão buscados de modo a respondê-lo.

Pensa-se, diante da questão apresentada, na comunidade escolar do Quilombo Mocó/Jacu do município de Poço das Trincheiras, Alagoas, diante da utilização de metodologias que distanciam os alunos de sua realidade enquanto povo quilombola, a exemplo dos eventos escolares que tratem da cultura quilombola estarem restritos apenas a épocas simbólicas, como o Dia da Consciência Negra, além da escassa presença de protagonismo negro nos materiais didáticos e paradidáticos da escola. Apesar de haver em certos momentos algum esforço quanto ao fomento da cultura local, os materiais e eventos da escola ainda não promovem como deveria a cultura quilombola e suas manifestações. Logo, a produção e utilização de materiais didáticos que evidenciem o protagonismo negro e suas reais potencialidades podem aguçar a questão do pertencimento cultural local e seu reconhecimento enquanto povo quilombola, contribuindo com a autoestima do indivíduo.

Com isso, o presente estudo objetiva analisar a formação identitária quilombola de estudantes da Escola Manoel Feitosa de Oliveira na comunidade quilombola Mocó/Jacu em Poço das Trincheiras/AL através de intervenções midiáticas sobre os processos históricos e contextuais. Pois, é importante que, para manter a cultura local viva, o próprio povo que a compõe precisa sentir-se pertencentes a ela, sendo papel tanto da educação escolar quanto da comunidade contribuírem com esse processo.

Especificamente, pretende-se investigar os documentos oficiais acerca da educação quilombola no contexto brasileiro e suas reverberações no contexto alagoano e na comunidade Poço das Trincheiras; compreender os processos identitários do ser negro/a no contexto das comunidades quilombolas e seus

territórios; dialogar sobre a formação educacional oferecida pela Escola Manoel Feitosa de Oliveira pelo viés do protagonismo estudantil por meio de intervenções midiáticas.

Diante dos objetivos descritos, a comunidade quilombola pode se beneficiar significativamente de iniciativas que visem promover a conscientização e a valorização da sua cultura. Assim, com a participação ativa da comunidade, as intervenções midiáticas podem desempenhar um papel crucial no fortalecimento da identidade cultural, na promoção da autoestima e na valorização da herança cultural quilombola. Adicionalmente, tais iniciativas podem contribuir para a inclusão digital e a capacitação dos jovens quilombolas, apoiando o desenvolvimento da comunidade e a preservação da sua cultura. A colaboração com lideranças comunitárias e organizações locais é fundamental para garantir a legitimidade e a eficácia dessas ações, o que pode ser alcançado por meio de um trabalho conjunto e respeitoso.

Portanto, as intervenções midiáticas propostas na pesquisa intencionam produzir vídeos que abordem a história e a cultura quilombola, destacando a importância da preservação da identidade cultural; criar perfis nas redes sociais para compartilhar informações e recursos sobre a cultura quilombola, incentivando a discussão e a reflexão sobre a formação identitária; produzir podcasts que abordem temas relacionados à cultura quilombola, como a história, a música, a arte e a literatura; desenvolver jogos que ensinem sobre a história e a cultura quilombola, de forma interativa e divertida; criar uma exposição virtual que apresente a história e a cultura quilombola, com imagens, vídeos e textos.

Este trabalho tem sua justificativa respaldada na busca em compreender algumas questões sociais observadas na comunidade quilombola Mocó/Jacu, na zona rural da cidade de Poço das Trincheiras/AL, sujeito deste estudo, que conversam com os entraves sociais da cultura local desse povo no que diz respeito à sensação de não pertencimento à própria cultura, que se dá, possivelmente, pela ausência de representações negras nos materiais didáticos da escola local e do escasso debate acerca da cultura quilombola pela comunidade, que também pode ser vítima desse processo. Diante dessa observação, é possível perceber que alguns recortes literários comprovam a realidade atual da influência do cenário colonialista sobre algumas comunidades negras no Brasil.

Torna-se importante, nessa ótica, um diálogo entre os movimentos de identidade quilombola, que denunciam o modelo de ensino nas escolas brasileiras de modo a perpetuar o ideal supremacista de um determinado grupo sobre outro. Desse modo, Freire (1987, p. 23) conversa com a questão da “prática da liberdade” em seu contexto prático.

Essa constatação feita pelo autor, implica, certamente, na atitude muitas vezes desumana de uma realidade histórica do modelo de ensino brasileiro. A pedagogia do oprimido apresenta, nesse contexto, uma realidade opressora, que se apresenta como um mecanismo de absorção dos que nela se encontram, agindo como uma força de imersão das consciências. Logo, tal aparato funciona como um domesticador de mentes (Freire, 1987).

Nesse cenário, que traz a aproximação da cultura nacional junto ao seu modelo educacional, clama-se por uma identidade genuína, de modo a pautar a educação afro-brasileira de modo formal no Brasil, destacando a necessidade de um estudo crítico-cultural em nível *Stricto-Sensu* frente à literatura.

O modelo de ensino adotado nas escolas brasileiras e sua influência no processo de construção da identidade negra dos povos quilombolas, é denunciado por Freire (1987) diante da adoção do tipo de ensino/escola que esses povos têm acesso no Brasil. Nesse viés, a literatura freiriana traz correlações concretas que podem responder às questões sociais de identidade negra em muitas comunidades brasileiras. Logo, destaca o autor,

Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever. A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. (Freire, 1987, p. 41).

Esse modelo tradicional de educação faz perpetuar sobre as populações dominadas o ideal supremacista que foi cruelmente imposto em África e trazido para a sociedade brasileira quanto à inferioridade do povo negro em relação ao branco. Essa pedagogia que oprime está enraizada nas escolas, que ainda coloca em risco a saúde e vida da população negra, assim como no não reconhecimento identitário do povo quilombola.

Sendo assim, tais relações ainda podem ser encontradas como sendo mantidas em muitos espaços educacionais ou o devido ensino não se faz

presente, ratificando tal raciocínio. Nesse aspecto, Gomes (2003, p. 76) acrescenta,

[...] no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas.

Ou seja, adotou-se uma verdade sobre, inclusive, o fenótipo das pessoas negras, difundiram essas ideias nas escolas e na sociedade, e isso ficou enraizado na cultura brasileira, podendo ser percebido em diversos exemplos do dia a dia da população com o preconceito étnico sendo manifestado de diversas formas e em diferentes espaços. A busca pela identidade quilombola se faz a partir de um processo de humanização cultural, como aponta Paulo Freire, marcada por uma perspectiva de um novo pensar do próprio povo, pela validação dos traços culturais herdados de seus povos ancestrais.

Quando, durante séculos e até os dias hodiernos, é possível identificar nas escolas brasileiras, ainda, a presença da pedagogia supremacista que apaga a identidade negra, fica clara a importância em promover a identidade quilombola por meio da própria escola, ampliando o conhecimento acerca do processo cultural e histórico do povo negro, de modo a recuperar sua identidade enquanto seres detentores de sua verdade, de sua vasta contribuição para o mundo e do valor que possuem enquanto um quilombo vivo.

Dessa forma, o presente estudo está estruturado da seguinte forma: capítulo 1 – as heranças africanas e suas contribuições nos quilombos brasileiros, discutindo as diásporas africanas no Brasil e no mundo; a colonialidade e o neocolonialismo e suas reverberações na sociedade; as influências africanas no léxico do povo brasileiro; os movimentos negros contemporâneos; a intelectualidade negra e o saber ancestral; as contribuições na ciência e na tecnologia por homens e mulheres negras; além do contra-colonialismo e a decolonialidade; capítulo 2 – o papel da educação escolar e o papel social na construção da identidade quilombola; as vivências de pessoas quilombolas na educação escolar; o protagonismo negro na educação escolar; o currículo escolar; e a invisibilização dos saberes negros.

Já o capítulo 3 – o percurso metodológico da pesquisa, que se resguarda no tipo qualitativo, discute sobre os sentimentos dos povos quilombolas do Mocê

e Jacu, características essa não quantificável, além de adotar a metodologia da pesquisa-ação, em que o pesquisador está diretamente ligado à construção do estudo visto que convive com o *locus* da pesquisa; e o capítulo 4 – obra “heróis da resistência”, que foi construída ao longo do mestrado como ferramenta proposta para a comunidade em estudo – e para além dela – como estratégia de aproximação do povo quilombola e o protagonismo negro nas obras literárias por meio da mídia.

Assim, a estrutura do presente estudo se ancora no molde de uma dissertação tendo em vista o formato que está construído e os objetivos propostos com essa topologia textual, que favorece ao debate de ideias. Portanto, deu-se origem a esta pesquisa seguindo preceitos éticos, morais, formais e que estruturam a tipologia textual adotada para o cumprimento de seus objetivos.

2. AS HERANÇAS AFRICANAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS QUILOMBOS BRASILEIROS

O presente capítulo aborda a influência africana na construção do território e da identidade negra no Brasil, elencando principalmente as lutas do povo negro em relação aos diversos ataques sofridos por outros países. Além disso, abordamos as motivações responsáveis, também, pela forte presença do preconceito étnico percebido até os dias atuais no dia a dia das populações negras brasileiras e o quanto isso traz prejuízos a esse povo e os coloca numa situação de vulnerabilidade social. Dentro dessas abordagens, trazemos algumas manifestações culturais negras derivadas de África, como a língua e a linguagem.

Para que seja possível tratar da presença das heranças africanas no território brasileiro, especificamente em seus Quilombos, faz-se necessário compreender alguns processos que ocorreram em África antes mesmo da chegada desse povo em território americano. Com isso, o presente capítulo elenca historiadores e estudiosos que pesquisaram diversos documentos e tantos outros acontecimentos no continente africano, principalmente no que diz respeito à chegada de europeus nessas terras. Além disso, aborda-se também as diversas conotações adquiridas com a mistura de culturas no cenário nacional, consequência do complexo contato entre povos distintos, onde muitos acabaram ficando prejudicados em diversos sentidos em detrimentos de outros.

2.1 A diáspora africana e suas influências na cultura brasileira

As verdades difundidas a respeito da história da África e Afro-brasileira, fundamentadas em ideias racistas; nos estudos sobre a escravização dessa nação; e na superficialidade das pesquisas, que fora construída a partir de um cenário mercantilista europeu, em que África tem preço e não valor, serão discutidas neste momento. Desse modo, as concepções aqui depositadas darão vez aos conhecimentos, saberes, culturas e histórias que constroem algumas verdades silenciadas. Assim, será necessário, primeiramente, remontar às diásporas africanas ocorridas em diversos lugares do globo, inclusive a diáspora Afro-brasileira.

Compreendemos que este estudo trará apenas um recorte da grandiosidade que é as histórias e culturas de matriz africana, mas que se empenha em buscar, com compromisso, recortes desse processo que traduzam o sentimento genuíno do que é o universo africano. Nesse contexto, é necessário lembrar que as diásporas africanas compreendem a chegada de povos africanos em territórios não africanos diante do triste fato da escravização e comercialização de homens e mulheres negras por meio do tráfico humano (Paula, 2013). Com isso, no Brasil, esses povos formaram territórios próprios, reinventando e ressignificando suas trajetórias, trazendo consigo tradições como a religiosidade, a capoeira, as tradições orais passadas pelos seus ancestrais, as festas de reis, dentre tantas outras manifestações culturais, que devem ser reconhecidas como saberes e devem ocupar espaços como o currículo escolar.

Paula (2013, p. 54) enfatiza, sobre os estudos acerca das culturas africanas, “[...] não é possível escrever/reescrever a História da África com base nas mesmas teorias que edificaram uma visão pejorativa e distorcida do continente e do seu povo, fundadas no racismo e suas formas correlatas de discriminação”. Ou seja, é necessário que se reconheça o perigo de se continuar a falar sobre África a partir da percepção eurocêntrica ou qualquer outra que não a africana, para em seguida desvincular-se dessas teorias. Pois, é comum que em muitos espaços, a exemplo da educação escolar, que ainda esteja presente marcas do viés colonizador em relação à África.

Esse cenário descrito é percebido em muitos modelos de ensino adotados na sociedade brasileira, nação em que a maior parte de sua composição é negra e, ainda, a representatividade negra é inferior e muitas vezes nula em vários cenários, como os doze ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), em que não há nenhum representante negro no grupo de maior escalão jurídico do país. Outros exemplos podem ser percebidos, infelizmente, em materiais didáticos e paradidáticos nas escolas, nos filmes, nas lideranças políticas, dentre outros.

Hall (2009) em seu importante empenho nos estudos a respeito do tema, lembra que o deslocamento da nação africana diante das diásporas não remonta apenas ao deslocamento físico, mas também o identitário, ideológico, cultural, territorial, político e, principalmente, teórico-político. O pesquisador compreende as diásporas enquanto um movimento de deslocamentos de identidades

híbridas, e ressalta que há, desse modo, uma oposição à identidade fixa. Isso nos mostra que as concepções acerca de todos os aspectos a respeito da nação africana são plurais, demonstrando a grandiosidade das várias nações existentes no universo africano, contrariando qualquer ideia que tente colocar África dentro de um espectro diminuto/razo.

O livro *África Negra: histórias e civilizações* do historiador M'Bokolo (2011) apresenta uma rica e importante contribuição a respeito da forte presença principalmente de povos europeus no continente africano. Tal obra tem grande relevância para a historiografia africana, que possui como linhas de estudo a História Moderna e Contemporânea da África e sua trajetória histórica, além de estudar a Diáspora africana na Europa, na América e na Ásia. Possui uma vasta quantidade de estudos sobre o continente africano e suas peculiaridades. O autor apresenta peculiaridades como guerras, comportamentos, economia, sociedade, fronteiras e até rituais religiosos e dançantes do povo africano e demais sociedades que lá chegaram.

Por volta da década de 1880, vésperas da primeira guerra mundial, nota-se a presença de europeus e árabes nas terras africanas que, curiosamente, tida como uma terra de povos fracos e empobrecidos, levou décadas e mais décadas para ser “dominada” por outros povos (M'Bokolo, 2011). Esse fato, antes de tudo, já demonstra que o estereótipo instaurado sobre o povo africano talvez não faça sentido. Esses novos personagens, recém chegados, levaram consigo dinâmicas até então inéditas para aquele povo, como a presença de forças hierárquicas entre os povos.

Na formação dos estados dentro do continente africano, percebe-se que alguns tiveram sua consolidação mais rápida – pois não sofreram ou sofreram em menor escala interferência dos estrangeiros – e outros mais tardia, estes sim sofreram com a interferência dos colonos. Nesse movimento expansionista, houve a revelação, inédita aos estrangeiros, da vacina contra a varíola pelos africanos, fato que comprova a presença do curandeirismo na cultura daquele povo. Além disso, tais expedições traziam para a África elementos como a cultura bélica, jamais vista na África daquela época, e a propagação para o exterior de que aquele continente era harmonioso, recheado de ideologias nacionalistas (M'Bokolo, 2011), tática essa para mascarar o cunho violento que se dava nesse contexto de colonização.

Esse tipo de mecanismo, extremamente bem articulado e com um propósito claro de dominação, colocou o povo africano sob constante ameaça, fazendo com que, muitas vezes, diante do poderio armado europeu, o próprio africano passasse a concordar e acreditar naquilo dito pelo colonizador. O processo de intimidação funcionou em muitas regiões do continente, que ecoou por longas décadas trazendo prejuízos que podem ser observados até os dias hodiernos.

Paula (2013) nos lembra que as concepções acerca do estudo da História da África e Afro-brasileira ainda sofrem com a presença do racismo e das conotações superficiais acerca desse povo, principalmente sob uma perspectiva baseada a partir do mercantilismo europeu, e não de uma história de fato que apresente a diversidade africana. O autor lembra, ainda, que para abordar a história da cultura africana e a afro-brasileira é necessário, antes, abdicar daquela base teórica e metodológica ocidental e eurocêntrica, a fim de se aproximar da verdade africana, sob a perspectiva real de seu povo, fato que é, infelizmente, incomum na literatura mundial. Essas nações, que tiveram suas histórias roubadas, precisam ser os sujeitos dessa contação de modo que o deslocamento desse saber se torne global, tal qual foi e ainda é as concepções de outras nações sobre África.

O modo como se dava o acesso ao poder político dos africanos abriu portas para essa dominação dos colonos. Desse modo, estes aproveitaram da cultura “fragilizada” dos colonizados para instaurar sua cultura naqueles ambientes, como ocorreu em Bandtus, na África Austral.

O enriquecimento rápido e fabuloso de Cecil Rhodes e do seu associado, Barnett Isaacs, que fora anteriormente acrobata de rua e ambulante, excitou as imaginações; de Tombuctu a Benguela, dos planaltos da Abissínia aso Catanga, eram sem conta as ‘miragens de ouro’ (J. Stengers); o Fuuta Jallon, o Bahr el-Ghazal, o Saara, as florestas do Gabão e do Congo tinham fama de ser extraordinariamente ricos; na era das ferrovias transcontinentais, arquitetavam-se projetos de ambiciosos eixos ferroviários ‘do Cabo ao Cairo’ e ‘transaarianos’ que permitiam aceder a esses tesouros, ao mesmo tempo que se abriam mercados inesperados às siderurgias europeias (M’Bokolo, 2011, p. 349).

Esse discurso, na prática, não se via. A África era como um parente pobre da Europa. O importante, aqui, era apresentar ao mundo um ideal de

camaradagem e evolução do povo africano com o apoio europeu, uma grande utopia para mascarar o verdadeiro objetivo dos colonos. A partilha da África começou, precisamente, no Egito. Essa constatação é feita pelos historiadores Ronald Robinson e John Gallagher na obra “Africa and the Victorians”, que explicam como a África se tornou um peão importante no equilíbrio das potências europeias, sendo objeto de uma corrida desenfreada dessas nações pela dominação africana.

Pouco a pouco o território africano ia sendo invadido e usurpado pelos países envolvidos. O lema dessa “colonização” que era propagado pelo mundo era o de “civilizar” o povo africano, dar a eles “progresso”, erradicar a escravidão. Sabe-se, contudo, que toda essa propaganda era muito enganosa. Em verdade, o que se deu na prática foi uma invasão violenta, uma exploração sem precedentes dos povos africanos, uma escravização ainda maior de africanos. Curiosamente, a literatura eurocêntrica retrava esse momento como um ato heroico dos soldados colonizadores. Mas, e do ponto de vista africano, como era tida essa perspectiva da chegada dos colonizadores?

Cria-se, em Nairóbi, o Comitê de Incentivo à Colonização, seguido, em 1903, da Associação de Plantadores e Agricultores fundado por Lord Delamere, que fora caçador de pretos. Assim, ficou proibido por 999 anos: instauração de um imposto capitação (poll tax) com desagramento aos negros que trabalhassem para os brancos; imposição aos africanos de obrigação de trazerem consigo permanentemente uma carteira de identidade que era, de fato, um passe. Essa medida colocava os africanos em completa desvantagem sobre os brancos, incluindo aspectos como: africanos não podiam comprar nem herdar terras dos colonos; brancos podiam comercializar mão-de-obra negra, mas o contrário não podia; negros podiam ser forçados a irem trabalhar na lavoura e na mineração (M'Bokolo, 2011).

É necessário revisitar a obra de M'Bokolo, historiador congolês, devido à sua importância na compreensão da dimensão que foi - e ainda é - a imposição da cultura branca sobre a África. Episódios tristes como os narrados pelo autor infelizmente se fizeram presentes por longas décadas em várias partes do globo, existindo, ainda hoje, vários reflexos dessa dinâmica hostil. A cultura negra, facilmente percebida também nos quilombos brasileiros, ainda colhe frutos amargos desse processo, pois um povo que teve em sua trajetória histórica

momentos como os citados acima, certamente necessita e tem o direito de tê-los reparados.

Curiosamente, a obra evidencia algumas contradições que merecem destaque: com a chegada de povos árabes e europeus, estes levaram décadas para dominar os africanos. Além disso, o lema de “levar evolução” até a África foi mais uma farsa, pois o povo africano já estava organizado civilmente, inclusive com a produção de vacinas para doenças – fato que a Europa aprendeu com a África – além de outras práticas de curandeirismo e prevenção de doenças. Assim, nota-se que o autor descontrói, por meio de seus estudos, vários conceitos errôneos direcionados ao povo africano, que se faz importante combatê-los.

Com isso, nota-se a relevância da referida obra visto que ela traz em seu bojo um importante compilado de estudos a respeito da invasão da África pelos colonos, trazendo à tona um assunto que ainda é atual, que diz respeito à soberania e o direito à não violação da cultura de um povo. Por esse motivo se faz importante o fomento aos movimentos sociais que dão voz e vez ao povo negro, que por tantos anos estiveram distantes de direitos básicos já garantidos a tantos outros povos. Isso fez com que lugares, como o direito à escola e ao estudo; cargos de poder e de tomada de decisão, como líderes partidários; dentre outros, fossem impossíveis para esses povos, visto que a própria dinâmica mundial os impedia o direito ao acesso.

Por outro lado, é importante rememorar que antes da Conferência de Berlim (1884-1885) o continente africano possuía sua própria divisão político-geográfica, que era organizado por grandes Reinos, Impérios e Confederações de Estados. Tais sociedades possuíam um vasto e invejável poder econômico, religioso, militar, político e de estrutura social a tal ponto, que despertou o interesse ambicioso de invasores europeus. Atualmente, o continente africano está dividido em 54 países com um complexo sistema social de variadas etnias com culturas distintas, cosmopercepções diversas e línguas que, em muitos casos, pertencem a um tronco linguístico comum. Existem quatro grandes troncos linguísticos no continente africano, sendo eles o Níger-congo, Nilo-saariano, Afro-asiático e Khoisan (Fernandes, 2020).

Essas concepções sobre as sociedades africana nos fazem analisar um comportamento dos povos dessa nação que contrariam o ideal colonialista e

emerge reflexões acerca desse panorama, quando Fanon (2008, p. 15) diz que “o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele”. Ou seja, as percepções sobre a cultura africana se dão diante das construções sociais de povos outros que, por motivos próprios, enraizaram ideais racistas e preconceituosos sobre África. Pois, no continente africano, não há de se falar nesses processos pois não há razão para eles essas construções, já que “os negros são construídos como negros” (Fanon, 2008, p. 15).

Outra forma de percebermos a colonialidade do povo negro é a questão da língua, já que exerce papel fundamental na construção social dos sujeitos. Nesse sentido, Fanon (2008) argumenta que a colonização do povo negro vai além da subordinação material desse povo, atingindo também a linguagem que funciona como um instrumento de expressão e compreensão de si próprio. A esse fenômeno, o pesquisador o denomina como colonialismo epistemológico. Dessa forma, percebemos que a triste realidade da colonialidade alcança vários aspectos na vida do povo negro, que muitas vezes existem de forma velada até mesmo no próprio sujeito.

A teoria sobre a colonialidade de Fanon coaduna com as proposituras do presente estudo pois ambos encaram o protagonismo negro como uma forma de combate a esse mal. Sobre isso, Fanon (2008, p. 15) traz que “transformar o negro em um sujeito de ação”. Colocar tal ideia na prática social é crucial para a superação de barreiras socialmente construídas que impedem o presença de pessoas negras em muitos espaços sociais, como a invisibilidade das produções e contribuições científicas por homens e mulheres negras.

Essa lógica apresentada por Fanon, em que o mundo do outro projeta verdades a respeito de outros povos, gerando falsas verdades e sérias consequências, criou um paradigma no mundo moderno. O pesquisador argumenta que, na contemporaneidade, muitos povos vivem a possibilidade de tornar-se o outro – ratificando a ideia da projeção sobre si o que é percebido no outro. Com isso, o racismo acaba cerceando o povo negro forçando-os a entrarem nessa lógica de se tornar “adequado” aos olhos do outro, distanciando-o do Eu que se ancora no próprio indivíduo. Assim, algumas reflexões dessa dinâmica acabam emergindo nessas populações, como o distanciamento da própria cultura e do próprio Eu, enquanto indivíduos negros.

Coadunando com a lógica utilizada a respeito da colonialidade acima discutida, o historiador Bhabha (1998) trata do discurso colonial como um discurso que sujeita o indivíduo a uma “fixidez” na construção ideológica da alteridade, ou seja, de concepções rígidas e engessadas a respeito do outro. Contudo, o pesquisador denuncia uma certa contradição nesse ato discursivo preconceituoso, pois ao mesmo tempo em que considera o outro um ser imutável, parado no espaço/tempo, também confere a ele certa desordem. Com isso, a lógica do estereótipo, frequentemente utilizada pelo discurso colonial, torna-se sua principal estratégia de manipulação e rotulação de sociedades.

Nas sociedades modernas, inclusive, é possível perceber a presença dessa questão no dia a dia dos brasileiros, principalmente dentro de territórios quilombolas. Nesse contexto, é comum, infelizmente, que haja comparações, em conversas corriqueiras, de pessoas negras quilombolas em relação a povos outros que, para eles, são o “modelo” correto de ser, entendendo o homem negro como um sujeito desprovido de qualidades. Essa lógica, certamente, advém da impregnação do discurso colonial enraizado em várias sociedades, necessitando ser desconstruído para que esse sentimento seja extinto.

Bhabha (1998, p. 111) constata que “É um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas”, referindo-se à forma em que agem os colonizadores, apontando as diferenças como uma estratégia de tornar alguns povos em sujeitos para que seja possível vigiá-los e domá-los, estimulando cada vez mais esse discurso para o alcance de objetivos particulares de dominação. Tendo sucesso nessa prática, inicia-se a busca pela sua legitimação, que possibilitará tratar a diferença existente no outro como estereótipo, subjugando-o, marginalizando-o, dentre tantas outras consequências igualmente sádicas.

A essência do colonialismo, sob a ótica de Cesáire (1950, p. 22), se assenta em dois pilares: no “regime de exploração desenfreada de imensas massas humanas que tem a sua origem na violência e só se sustenta pela violência”; e na “forma moderna de pilhagem”. Por serem intrínsecos ao colonialismo que, essencialmente se reveste de um profundo racismo, esses pilares resultam numa forte descivilização do colonizado – assim considerado diante do pensamento do colonizador. Essa ideia passa, assim, a tomar proporções maiores pois como essa prática ocorre por meio de muita violência,

que vai além da física, a dominação do corpo e da mente acaba abrindo brechas para a crença naquilo que o dominador reafirma.

Grosfoguel (2018), numa outra visão acerca da colonialidade, aponta que a colonialidade e a lógica colonial se vale a forte subjetividade nas concepções e nas experiências de tempo e espaço, incluindo a colonialidade da visão, que refletem nas dimensões do ser em relação a si ao mundo ao seu redor. É uma espécie de domesticação do ser por completo, desde a exaustão física até a psíquica, aprisionando-o não apenas às amarras físicas, mas também às mentais, com o intuito de reduzir o ser ao ponto de conduzi-lo a qualquer universo pretendido pelo colono, muitas vezes convencendo-o de que sua própria existência é um ato ínfimo.

Diante do invento do neocolonialismo¹, por meio da facilitação das mídias, muitos pesquisadores definem o continente africano como um lugar de atraso, fome, misérias e doenças. Esse tipo de concepção deve ser refletido para que seja possível combatê-lo, pois os estudos comprovam que, antes da chegada de outros povos em território africano, este se mantinha de forma independente, com uma sociedade complexa e bem estruturada, além de haver fortes indícios de que na África se assentam os vestígios mais próximos da confirmação do início da existência humana no mundo. Estudos como esses precisam ganhar maiores proporções e chegar às instituições de ensino para que as visões sobre o povo africano não permaneçam mais aquela difundida pelos europeus. É importante e vital que a comunidade negra tenha vez e voz para que contem sua trajetória histórica.

A história da colonização do Brasil, frequentemente romantizada nos livros escolares, possui versões que merecem revisão crítica. Uma narrativa curiosa e bastante difundida é a de que os portugueses chegaram ao território brasileiro por engano, ao se perderem no caminho para as Índias, onde buscavam restabelecer o comércio de especiarias (Santos, 2015). Essa versão é reforçada pelo fato de que os povos originários encontrados foram

¹ Neocolonialismo - refere-se à continuidade das relações de dominação do colonialismo ocidental não mais através da relação entre um país colonizado fornecedor de matéria-prima e uma metrópole consumidora desta matéria-prima e fornecedora de produtos industrializados. Fale-se, em suma, de relações de dominação coloniais perpetuadas através de meios não tradicionais, frequentemente possuindo não apenas dimensões econômicas e políticas, mas também controle sobre a dimensão cultural e acadêmica dos países colonizados (Borin-De-Souza, 2015; Pires, 2016)

denominados "índios", sob a equivocada crença de que os europeus haviam alcançado as Índias Orientais. Ou seja, mais uma vez nos deparamos com a criação de verdades e de denominações dadas pelos colonizadores que, de alguma forma, perpetuou-se em diversos espaços do território brasileiro. Isso comprova a tese de que não só essa, mas tantas outras concepções acerca de um povo foi, e infelizmente em muitos casos ainda é concretizada por outras culturas, fato esse que coloca em risco a história e a verdade de um povo que não teve voz para contar sua verdade.

Contudo, ainda que os portugueses acreditassem estar nas Índias, prontamente batizaram a nova terra com nomes cristãos: Monte Pascoal, Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, e por fim, Brasil. Ao mesmo tempo, ignoraram as autodenominações dos povos locais, como os de língua tupi, que chamavam este território de Pindorama, a Terra das Palmeiras (Santos, 2015). A insistência em chamá-los de "índios" reflete uma técnica de dominação já conhecida: a renomeação como forma de domesticação. Assim como um adestrador muda o nome do animal que deseja submeter, os colonizadores apagaram as identidades múltiplas dos povos originários para impor uma identidade genérica e inferiorizante (Santos, 2015). Logo, fica clara a intenção do colonizador frente a seus interesses próprios, apenas.

O autor denuncia, ainda, que esse processo de desumanização não se restringiu aos povos indígenas. A escravização de africanos, justificada por uma suposta "rebelião" dos povos originários ao trabalho forçado, também se baseou na ideia de que os africanos seriam mais "dóceis" e, portanto, mais "domesticáveis". No entanto, como os povos pindorâmicos, os africanos também resistiram, também possuíam diversas autodenominações e foram igualmente reduzidos a um termo único: "negros" (Santos, 2015). A tática era a mesma: negar a identidade, simplificar o diverso, coisificar o humano.

Para compreender essa lógica de dominação, é essencial considerar as Bulas Papais como a *Romanus Pontifex*, emitida pelo Papa Nicolau V em 1455. Nela, a Igreja Católica autoriza explicitamente o rei Afonso de Portugal a "invadir, perseguir, capturar, derrotar e submeter todos os sarracenos e quaisquer pagãos e outros inimigos de Cristo onde quer que estejam seus reinos [...] e propriedades e reduzi-los à escravidão perpétua" (Papa Nicolau V, 1455, apud Silva, 2006). O texto papal não menciona especiarias ou comércio, mas sim a

cruzada cristã contra os chamados "pagãos", revelando a motivação religiosa por trás do projeto colonial.

Nesse contexto, cristianismo é entendido como a fé monoteísta europeia, voltada à adoração de um único Deus onipotente, enquanto o paganismo é identificado com as religiões dos povos que cultuam os elementos da natureza, deuses e deusas em uma visão politeísta do mundo (Santos, 2015). Sob esse critério, os povos indígenas das Américas e os povos africanos enquadravam-se como "pagãos" e, portanto, como alvos legítimos da conquista e da escravidão. A escolha de Portugal e Espanha como agentes principais dessa missão de colonização não é explicada nas Bulas, mas é certo que tais nações abraçaram a tarefa com rigor, sendo as primeiras a chegar às Américas, subjugar os povos originários e escravizar os africanos (Silva, 2015). Ou seja, os colonizadores chegavam a um novo lugar, já habitado, organizado politicamente e socialmente, e impõe espécies de leis embasadas em seus próprios interesses, ignorando a autonomia do povo africano.

Nessas regras impostas de modo imperioso, havia a exclusão religiosa, que não se limitou aos povos indígenas e africanos. A Bula Papal de 1567, emitida pelo Papa Pio V, demonstra que judeus também foram alvo da servidão forçada: "Devem ser despojados de suas propriedades e processados de acordo com a lei. Eles devem tornar-se servos da Igreja Romana e sujeitar-se à servidão perpétua [...]" (Papa Pio V, 1567, Bula Romanus Pontifex, VII, 741 apud Silva, 2006). A Igreja, portanto, não restringia seu poder persecutório apenas aos pagãos de fora da Europa, mas também aos que viviam dentro de seus próprios domínios. Esse comportamento levou a sérios danos muitas culturas que não coadunavam com a cultura europeia, a exemplo das religiões de matriz africana e também a indígena, fortemente condenada e marginalizada por outras religiões dominantes. Com isso, diversas religiões são, ainda hoje, tidas como "do mal" ou que possui ligação com o "demônio", apenas por não serem iguais a uma outra cultura.

Entre os séculos XVI e XIX aconteceu o massacre da colonização brasileira que ficou marcado pelo sequestro de cerca de cinco milhões de africanos de diferentes territórios do continente africano. Em sua maioria, havia os povos da África Subsaariana, falantes do tronco linguístico Bantu e da família

Kwa. Os povos Kwa² dividem-se em povos de línguas Yorubá e Ewe-fon. Já os povos iorubás são conhecidos como povos nagôs. Todos esses povos, durante o período do tráfico transatlântico, eram conhecidos como “jejes” ou “povos minas”, justamente por habitarem a costa oeste africana, conhecida como costa da mina (Fernandes, 2020). Portanto, sabe-se que houve um cenário dramático e sádico que fez padecer muitos africanos, manejados como bicho num cenário triste de escravização do povo negro.

Castro (2022) nos convida a compreender melhor a respeito do tronco linguístico bantu, ou banto, além de suas influências no Brasil. A pesquisadora argumenta que a etimologia da palavra bantu vem de povos, pessoas, que se refere a um grande grupo de línguas que encontrara ao estudar as línguas sul-africanas. Com isso, aumentaram as hipóteses de que a origem desse termo tenha vindo de uma língua extremamente antiga, única, falada a cerca de quatro milênios, o protobantu. Épcas depois é que esse termo, bantu, passa a ser comumente utilizado pelos estudiosos, pois constatou-se que esse tronco linguístico era falado por 21 países localizados ao sul do continente africano, como na África do Sul, Camarões, Moçambique, Namíbia, dentre outros.

Sua influência chega também ao Brasil, onde se popularizou em meados da década de 1970 por meio dos esforços do professor Guilherme de Souza Castro, com o intermédio do Centro de Estudos Afro-Ocidentais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia, que começou a oferecer um curso de kikongo, sendo o pioneiro dessa língua presente em território brasileiro. Diante desse cenário, estudos apontam que as línguas kikongo, kimbundo e umbundo foram as mais faladas durante o Brasil colônia, revelando as influências linguísticas africanas nesse território (Castro, 2022).

A pesquisadora traz, ainda, as marcas que podem ser identificados até hoje na língua dos brasileiros, como nos rituais litúrgicos do candomblé, na Bahia, que cultuam o panteão de entidades inkisis e utilizam uma linguagem marcada pelo sistema lexical kimbundo e kikongo. Além dessa liturgia, há também nos rituais católicos de Nossa Senhora do Rosário, em Minas Gerais, marcas desse léxico que se ancoram na herança umbundo (Castro, 2022). Portanto, as heranças africanas presentes no Brasil estão consolidadas em

² Povo Kwa – linhagem pertencente ao povo Daomé Oriental, o FON do Daomé, localizados na Costa Ocidental da África (Castro, s/a)

diversos espaços, contribuindo com as significações e os modos de vida que essas populações vivem, contribuindo com sua existência enquanto povo.

A Bahia, especificamente, recebeu grande parte dos escravizados, em meados do século XVI, vindos dos povos de língua Bantu oriundos do Reino Kôngo-dya-Mpânzu (atual Angola e uma pequena porção da República do Congo) e, cem anos depois, chegando também povos iorubás, misturados a outros grupos étnicos africanos (Fernandes, 2020). Com isso, é possível percebermos a influência dos povos bantos na língua do povo baiano, a exemplo dos vocábulos *mocotó*, *xingar*, *marimbondo*, *cochilar*, *calunga*, *angu*, *banzo*, *quitanda*, e a própria palavra *quilombo*. Além disso, há as máscaras dos Grupos *Zambiapunga* das cidades de Valença, Taperoá, Nilo Peçanha e Cairu e no artesanato de barro, a exemplo dos *Caxixis de Maragogipinho* e *Nazaré*. Outras heranças dos povos bantos são o *samba*, a *congada*, a *capoeira*, as *confrarias negras*, a *gastronomia*, as *congregações da igreja do Rosário dos Pretos*, que estão dispersas em todo território brasileiro. Em si tratando da Bahia, existe a famosa *Irmandade do Rosário dos Pretos*, que fica no *Pelourinho*, *Salvador*, e *Irmandade da Boa Morte*, na cidade de *Cachoeira*.

É muito evidente a intenção devastadora dessas outras nações sobre o povo negro africano. Os castigos, as submissões, as proibições, as condenações, assim como tantas outras práticas sádicas contra esses povos eram comuns nesse processo intitulado para o mundo pela Europa como “levar progresso à África”. Na prática, usurpavam e matavam todo um povo, mas para o globo vendia-se a ideia de que a África estava recebendo, neste momento, a chance de evoluir com a ajuda do continente europeu.

Todo esse conjunto dramático e cruel levou à construção de teorias sobre o povo africano pelos europeus que consideravam, agora, o africano como um ser dotado de uma preguiça inata, teorias essas adotadas por geógrafos considerados sérios, como Hans Meyer, que afirma em um de seus estudos que os africanos em circunstância alguma possui a prática de armazenagem de alimentos, que os consome de forma deliberada, sem pensar no futuro (M'Bokolo, 2011). Sendo assim, é importante dar destaque ao fato do questionamento, pois ele proporciona a busca pela verdade. O raciocínio de Hans Meyer é um exemplo de propagação de uma cultura que contribui com o preconceito sobre o negro, o indígena, dentro outros. Revela-se que o estudo da

história desses povos, por meio, agora, das fontes não eurocêntricas, traz à tona verdades antes sucumbidas em estudos tendenciosos que reforçam a grande mentira sobre o povo africano.

Barbosa (2006), em sua perspectiva, aponta a manifestação do eurocentrismo como um propulsor e causador da violência e do terror, que está presente em sua chegada na África e no Brasil, posteriormente, principalmente pelas políticas de embranquecimento da população negra com base em um ideal denominado “democracia racial”. Esse tipo de atitude por parte do continente europeu fez com que tanto povos vindos da África como aqueles que já estavam em terras sul-americanas – indígenas e demais povos originários – tivessem suas vidas colocadas em risco, não apenas sob a perspectiva cultural, mas em relação à saúde e vida também. Desse modo, houve um impedimento cruel da continuidade da vida por muitos povos.

Indo de encontro ao que consta nos escritos de Hans Meyer, a ciência e intelectualidade brasileira tiveram papel fundamental na formulação, legitimação e sustentação dessas práticas europeias de exploração e dominação que instaurou um grave regime de extrema violência, denunciando uma dimensão do colonialismo brasileiro. Diante disso, mostrasse a importante e necessária participação da ciência nacional em relação ao apoio aos movimentos negros no que diz respeito à sua emancipação na sociedade brasileira.

Com base nesse contexto violento que se deu o processo da diáspora africana, tanto na perspectiva europeia quanto brasileira, que o autor Paula (2013, p. 54) aponta a importância de haver espaço e de dar voz aos sujeitos deste processo, e não apenas alicerçar os estudos sob a perspectiva de um dos lados, argumentando o seguinte:

A ruptura com o pensamento eurocêntrico não significa o isolamento intelectual, mas a ampliação do universo de diálogo com as teorias e métodos de leitura da realidade africana e se suas diásporas, por outras referências, forjadas pelos sujeitos deste processo, que se recusam a condição de objeto de estudo e assumem a condição de protagonistas de um projeto de emancipação.

Esse processo que faz emergir novas concepções acerca do processo histórico africano é de grande importância para a comunidade global visto que diversos documentos legais e históricos se dão, também, sob a influência desses

estudos. Logo, é muito comum que no processo de síntese desses documentos haja uma forte contaminação dos mesmos com ideias racistas e estigmatizadas, pois eles bebem apenas de uma fonte de informação, que notadamente é tendenciosa e perigosa. A prova disso são as denominações empobrecidas e reduzidas trazidas em diversos estudos sobre o continente africano, que chega, inclusive, aos materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras.

Esse fato se mostra perigoso pois faz a sociedade crer numa ideia errônea a respeito do que é o povo africano e sua cultura. Logo, diante da diáspora afro-brasileira, o povo africano que chegou ao Brasil e se instaurou, formando grande comunidades, passou por um processo de ensino-aprendizagem extremamente cruel com o próprio povo negro que, inicialmente, sequer tinham direito ao acesso à educação. Essa ratificação, em território brasileiro, daquilo instaurado pelo ideal eurocêntrico prejudicou diversos processos do povo africano, a exemplo da construção da própria autoestima e de seu processo de autorreconhecimento enquanto pessoa negra.

Em oposição a esses cenários hostis sobre os povos africanos que, nas palavras de Paula (2013), não foi somente um deslocamento físico para as américas, mas também cultural, político, social, ideológico e, principalmente, teórico-político, surge o pan-africanismo. Ele se mostra como um movimento que busca a independência da África e de oposição à sua colonização que surgiu fora dos territórios africanos, especialmente nos Estados Unidos da América, e tiveram por base os ideais de Edward Burghardt Du Bois e Marcus Musiah Garvey (Paula, 2013). Com isso, os níveis de organização do denominado Pan-Africanismo passam a tomar proporções significativas no cenário global, dando vez e voz a ativistas que, agora, colocam a África como um continente soberano nos debates globais.

A partir de então, a África inicia, apesar de lentamente, a ser vista de modo diferente do passado, assumindo uma postura soberana frente ao globo. Esse novo cenário se faz importante e crucial para a manutenção da vida dos africanos, que agora encontram brechas para contar sua própria história, além de ganhar conotações mais sérias sobre seu povo e sua cultura. Isso se dá pelo fato de a história do povo africano ter sido contada a partir do olhar do colonizador durante séculos, fazendo com que a comunidade global acreditasse apenas nessa perspectiva, que foi de onde surgiram muitas ideias preconceituosas,

criminosas e excludentes a respeito da cultura negra. Portanto, passar a pertencer aos debates mundiais se faz como um grande e importante marco para o continente africano.

Paula (2013) comenta, ainda, que a partir desse novo cenário onde os movimentos pró África passam a integrar debates mundiais na luta antirracista e anticolonialista, inclusive como uma ideologia que está impregnada no conhecimento científico com a base eurocêntrica de visão de mundo, é que as instituições de ensino podem acessar novas versões desse cenário. Essa contaminação, inclusive, pode ser comprovada nas instituições de ensino escolar brasileiras, que possuem um currículo oficializado com práticas pedagógicas nas salas de aula tendo por base a contação da histórica apenas sob a ótica europeia.

Fazendo um paralelo em relação ao processo histórico no Brasil entre povos indígenas e povos trazidos de África, Leite (1999, p. 133) informa que “[...] os africanos e seus descendentes tiveram muitas dificuldades em manter-se num lugar, cujo espaço pudesse ser organizado conforme suas condições, valores e práticas culturais”, fato que levou a uma forte desqualificação dos lugares habitados pelos povos negros. Além disso, a partir de então, a cor da pele passou a ser vista como característica fundamento para ao cesso e valorização dos espaços, em que lugar de preto era considerado menos importante, além da compreensão de valor que também passa a mudar, já que, dentro dessa concepção, terras de povos pretos têm menos prestígio, ou seja, vale menos dentro de sistemas de negócios e em relação à cultura do lugar.

Esse é mais um fato que contribui, há séculos, com a concretização de desigualdades sociais presentes, hoje, no Brasil. Logo, fica nítido quem dentre os povos citados saiu dessa dinâmica como ganhadores e perdedores em relação ao controle das regras que definem o direito à apropriação de terras e, conseqüentemente, seu valor.

2.2 A (re)existência do povo quilombola em terras brasileiras

Esta seção discute as variadas formas de resistência do povo negro, agora em terras brasileiras, diante do forte e insistente preconceito étnico sobre ele. Essa discussão perpassa assuntos como a criação de movimentos negros

em várias partes do país, demonstrando a forte resistência negra na luta para garantia de dignidade; a denúncia dos rótulos impregnados a respeito da imagem do homem negro e do povo quilombola; além da presença da sabedoria ancestral africana no manejo com o território, a roça de quilombo e sua utilização sustentável.

Diante do cenário conturbado em que se encontram os povos quilombolas no Brasil, levando-se em consideração o contexto em que esses povos, agora, constroem sua própria trajetória em um novo território, Leite (1999, p. 134) constata,

O estigma de negro sujo, pobre, ignorante, violento, permissivo, tornado realidade, é ao mesmo tempo usado na identificação, geralmente associada à cor da pele.

Dessa forma, o povo quilombola sofre diversas consequências diante desse triste cenário, como a presença, muitas vezes, da ausência do sentimento de pertencimento à própria cultura devido aos rótulos que recebem da sociedade subjogando-os a essas características. Isso se dá, também, pelo fato de o preconceito arrastar o próprio homem/mulher negro para a negação de sua história, momento em que a negação de si e dos seus passa a existir em seus discursos e práticas, distanciando-o cada vez mais de seu lugar.

O quilombo de Palmares, situado no estado de Alagoas, foi um lugar de forte presença de povos africanos que, enquanto escravizados em terras brasileiras, fugiram de seus grilhões que os acorrentavam e chegaram a essas terras no seio de florestas inexploradas. Inicialmente foram poucos, mas logo depois esse grupo já contava com uma média de trinta mil africanos, homens e mulheres, que rapidamente instituíram regras e o início do primeiro governo de africanos livres, denominada de Novo Mundo, largamente difundida como República de Palmares (Nascimento, 2019). Essa construção bem-organizada torna clara as bem-sucedidas estratégias desse povo frente à opressão colonialista, dando origem, agora, a uma nova forma de organização e história, que é a de povos africanos em terras brasileiras, de onde originaram os quilombos.

É diante da existência de representações como Zumbi dos Palmares que muitos outros homens e mulheres negras podem encher-se com orgulho de si e dos seus, fortalecendo o sentimento de pertencimento à própria cultura. Isso se

estende, por exemplo, a todas as demais representações em vários setores da sociedade, seja na escola, nos super-heróis dos filmes, nas figuras dos livros didáticos, na realidade de sua própria comunidade, no acesso à ancestralidade, dentre outros. Enxergar a possibilidade de ser protagonista, detentor de intelectualidade, é fundamental para o autorreconhecimento de si enquanto ser existente no mundo.

Em reação à ótica colonial e de colonialidade, o movimento decolonial surge com a ideia de frear os abusos e explorações coloniais, principalmente, como coloca Grosfoguel (2018), em relação aos distanciamentos imperativos que buscavam manter o homem negro distante de si próprio. Essa lógica faz com que esses indivíduos projetem suas expectativas no outro, para o outro, revelando-se no outro, acrescenta o pesquisador. A efetivação desse comportamento emerge um abismo na vida dessas pessoas colocando-as diretamente expostas a riscos, talvez, irreparáveis, que podem ser percebidos em diversos estudos que tratam do distanciamento do homem negro de sua própria origem, em que muitas vezes há a negação de si próprio enquanto pessoa negra.

Grosfoguel (2018) alerta para as definições utilizadas em alguns estudos sobre decolonialidade, usando Chamberlain (1985) como exemplo, em que este considera a decolonialidade como uma libertação dos povos do terceiro mundo de seus governantes coloniais. Essa perspectiva, segundo Grosfoguel, contrasta outros estudos que trazem acepções mais completas sobre o tema, pois para ele a ideia de “libertação” é ainda muito prematura, já que os movimentos de descolonização estão presentes até os dias atuais.

O pesquisador alerta para o fato de que a decolonialidade não pode ser compreendida como um fenômeno encerrado, completo, haja vista a forte presença de movimentos negros na atualidade que ainda enfrentam sérios embates no que diz respeito à libertação das amarras coloniais em diversos segmentos da sociedade. Essa constatação não é difícil de ser percebido ante aos inúmeros ataques sofridos por pessoas negras no cenário brasileiro. Invisibilidade, agressões intelectuais, morais, físicas, psíquicas, dentre tantas outras formas de violências podem ser notadas em denúncias de vários estudiosos em estudos engajados aos movimentos decoloniais.

Outro estudo realizado por Grosfoguel e Costa (2016) faz uma interessante menção ao momento em que se considera efetivamente o início da era “pós-colonial”. Os pesquisadores remontam aos estudos de Hall (2003), que trata da pós-colonialidade, e indagam sobre esse exato momento a fim de compreendê-lo. Com isso, Costa e Grosfoguel (2016) argumentam que o pós-colonial não significa que houve uma interrupção da influência colonial sobre o povo colonizado, ao contrário disso, as lutas e a resistência dos colonizados continuaram, pois já existia, e continuam até a contemporaneidade. Nesse momento, eles lembram que, entretanto, algumas mudanças acontecem nesse novo cenário, como as percepções acerca da colonização, da diáspora, das grandes narrativas imperiais, enfim, dos fatos envoltos desse cenário.

Havia, no entanto, sérios riscos continuidade da colonização do pensamento no pós-colonial, haja vista a aproximação massiva de muitos povos que se identificam com esses ideais. No entanto, as experiências da América Latina oportunizaram o lançamento de outras bases e categorias interpretativas derivadas de contribuições intelectuais desse contato, com frentes de estudos decoloniais que tinham como objetivo sua investigação (Grosfoguel, 2016). Essas lutas revelam a própria decolonialidade, em que estruturas civis buscam na ciência respaldo para combater a onda colonial presente ainda no mundo pós-colonial.

Diante dessa vasta conjuntura em que vários povos e várias culturas passaram a ter contato uns com os outros, novas sociedades começaram a tomar forma no território brasileiro e que, apesar de muitos destes chegarem de outros continentes, iniciaram um processo histórico próprio neste novo território, fundindo culturas e gerando novos processos. Esse novo movimento, agora em território nacional, é compreendido por Santos (1994, p. 157) como

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como ‘clubes de negros’], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos ‘centros de pesquisa’] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva

ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

Ou seja, são muitas as reverberações no Brasil fruto do movimento negro que fez emergir no país povos que, com a influência também africana, iniciam uma construção complexa de sociedades agora brasileiras. A exemplo disso, tem-se a quilombagem que deu início a um processo de formação de Quilombos em nosso país, fato que enraizou e comprova a existência desses povos neste território. Essa formação, contudo, se dá diante de um processo marcado por muita resistência do povo negro afro-brasileiro.

Já em meados do final da década de 1880 e início da década de 1890, a República foi proclamada no Brasil, que se deu um ano após a abolição da escravidão. Contudo, sabe-se que o próprio Estado não assegurou, em diversos aspectos, ganhos reais seja na seara política, material, simbólica, dentre tantas outras, ao povo que, agora, deixara de ser escravizado – ao menos era o que constava na nova lei (Domingues, 2007). Essas constatações sobre o processo histórico de vida do povo negro comprovam os quão corajosos, inteligentes e insistentes eles foram quando suportaram tantas práticas agressivas vindas de vários setores da sociedade. Infelizmente, isso ainda é comum na atualidade.

Contra esses ataques, na busca por novos rumos e espaços na sociedade, na década de 1900, surgiram alguns movimentos organizados pelos povos negros, agora com um pouco mais de liberdade, como aponta Domingues (2007, p. 103)

[...] o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor;⁶ em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).⁷ Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897.

Essas organizações tinham como principal objetivo o assistencialismo, promover recreação e também fomento à cultura. Elas eram compostas basicamente por “homens de cor” como era comum serem chamados naquela época, que eram trabalhadores, como “portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical” (Cunha Jr., 1992, apud

Domingues, 2007, p. 104). Sendo assim, comprova-se que os movimentos negros brasileiros foram bem organizados e fundamentados com base em preceitos coletivos, almejando, principalmente, a construção de uma sociedade mais justa e democrática, em que todos pudessem conviver de modo que nenhum povo se mostrasse inferior a outro.

Essas novas formações foram dando um pouco mais de voz à comunidade negra, que passou a criar jornais, que tinham como propósito falar sobre a tradição negra, costumes, artes e artistas, produções de modo geral com base na cultura negra, intelectualidade negra, dentre tantos outros assuntos comuns em um canal de comunicação na sociedade. Dentre elas, havia uma instituição formada apenas por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), na cidade de São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), na cidade de Pelotas (Domingues, 2007). Diante do exposto, nota-se que as comunidades afro-brasileiras já possuíam certa maturidade enquanto organizadores de associações, visto que percebem a importância da criação de entidades compostas apenas por mulheres, já que esse grupo, na sociedade, historicamente sofre ainda mais preconceito pelo viés do gênero e da cor da pele.

Para além de movimentos de cunho assistencialista, a população negra dessa época criou, em São Paulo, no ano de 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) demonstrando um salto qualitativo considerável para a época e contexto em que se encontravam. Essa organização tinha, agora, reivindicações políticas e tinham espécies de filiais em vários estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, dando origem a um gigantesco movimento negro (Domingues, 2007). A grandiosidade desse movimento é constatada quando se observam os registros de Barbosa (1998), que dimensiona uma média de 20 mil associados ao FNB. O autor afirma, ainda, que essa entidade possuía time de futebol, escolas, formação política, departamento jurídico, artes e ofícios, grupo musical e teatro, assistência médica e odontológica, bem como publicações e jornais da época.

A presença de marcos como a criação de escolas pelo povo negro demonstra a preocupação com o futuro desse grupo, visto que a escola é compreendida, também, como um preparo para as fases futuras da vida de um indivíduo. Essas manifestações do povo negro ratificam o já preceituado pelos

povos africanos que, na perspectiva errônea e preconceituosa da cosmovisão europeia, vai de encontro a isso, fato que levou, lamentavelmente, esse tipo de ideia para muitos espaços da sociedade brasileira, inclusive para as instituições de ensino e para o próprio material didático delas.

Outra presença marcante e de grande importância do movimento negro brasileiro foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, liderado pelo Abdias do Nascimento, importante nome dos movimentos negros. Essa instituição foi extremamente importante em diversos aspectos, ela fundou o jornal de nome Quilombo, e passou a ofertar alguns cursos para a comunidade negra, como corte e costura, alfabetização, criou um concurso nas artes plásticas cujo tema era Cristo Negro, além da fundação do Instituto Nacional Negro, o Museu do Negro e o I Congresso do Negro Brasileiro (Nascimento, 1968).

O pioneirismo de Nascimento (1968) na construção da identidade negra em território nacional foi um marco para toda a população negra. Ele trouxe à tona o poder, a astúcia, a intelectualidade e a experiência desses povos, que muito disso tem suas raízes e conhecimentos trazidas da África, para as novas formas de organização social no Brasil. É com base nessas frentes que, na atualidade, muitos movimentos ainda existem e ganham força para se manterem vivos e atuantes, mesmo diante de uma série de opressões que marca uma série de lutas travadas entre população negra, Estado e sociedade, fruto de um processo histórico marcado pela presença do preconceito étnico.

Quando se trata da intelectualidade negra, das grandes contribuições científicas desse povo, além do debate sobre o que é ciência/saber, o que é o ser intelectual, percebemos que mais uma vez as produções advindas de indivíduos negros acabam sendo invisibilizadas na sociedade como um todo. Esse mecanismo é mais uma estratégia de inferiorizar esses povos e manipular a massa, pois quanto mais se concentra o rótulo de incapacidade num grupo, mais fácil é suprimi-lo e torná-los subservientes aos propósitos particulares do outro.

Nesse sentido, Bispo (2015, p. 74) denuncia o fato de que atualmente “há uma classe trabalhadora que trabalha, uma elite econômica que consome e uma elite intelectual que comenta”. Antônio Bispo, conhecido por Nêgo Bispo, traz em sua fala uma realidade cruel do cenário da intelectualidade, especialmente da elite intelectual, composta quase sempre por gente que

comenta, mas não cria. Assim, o historiador critica o fato de as academias estarem dando vez e voz a um povo pouco ou em nada está comprometido com os processos e lutas que se propõe nos discursos, revelando-se verdadeiros sujeitos consumistas, colonialistas, expropriadores, na visão dele.

Nêgo Bispo, homem quilombola, nordestino, historiador, professor, intelectual, detentor de uma sabedoria singular, crítica e assertiva, raramente encontrada atualmente, é mais uma intelectualidade negra apagada dos cenários acadêmicos, assim como, nas palavras dele, Zumbi do Palmares, Malunginho do Catucá, Manuel Congo, Nego Cosme, entre tantos outros (Bispo, 2015). Essas personalidades, detentores de sabedoria ancestral, contribuíram e ainda contribuem com vários ensinamentos deixados em forma de legado, principalmente nas regiões em que viviam e, infelizmente, por viverem um época em que a academia era ainda mais distante do povo negro, não tiveram espaço para serem ouvidos devidamente, fato que leva a um forte apagamento de suas força, sabedoria e contribuições.

Não é missão desta pesquisa analisar vastamente o cenário da intelectualidade na sociedade, contudo, na obra *Colonização, Quilombos: modos e significações*, de Nêgo Bispo (2015), retrata-se um cenário que é de importante reflexão, quando apresenta “ao se referir aos nativos, Pero Vaz de Caminha reconhece que a relação daquele povo com os elementos da natureza, ou seja, com seu território, os permite uma condição de vida invejável diante da condição dos recém-chegados colonizadores”. O historiador Bispo comenta a respeito do documento histórico escrito por Caminha, que revela um fato em que contradiz todo o estereótipo que insistem em impregnar no povo negro, pois é percebido pelos colonizadores que a sabedoria dos povos que ali estavam era tamanha que causava inveja, espanto, relação essa não percebida de onde viera.

Esse cenário se explica diante do que Bispo (2015) explica a respeito da cosmovisão de um povo, processo que compreende as maneiras de se enxergar o mundo, as relações sociais, o papel dos indivíduos e da sociedade, assim como as respostas e as verdades construídas por meio, principalmente, da religião. Dessa forma, o historiador afirma que “as populações desenvolvem sua cosmovisão a partir de sua religiosidade e é a partir dessa cosmovisão que constroem as suas várias maneiras de viver, ver e sentir a vida”. Ou seja, aquilo que acreditamos e percebemos é fruto da influência de quem domina dentro do

meio no qual estamos inseridos, e isso compreende, principalmente, as concepções religiosas pois elas são, desde muito cedo, uma das ferramentas mais presentes e efetivas na vida das pessoas de modo geral.

Partindo para uma outra análise de escritas quilombolas, em que os sentimentos são trazidos com mais força, tem-se as vivências de Ana Mumbuca, mulher quilombola, que escreve poemas que trazem à tona suas percepções quilombísticas, como ela coloca, a respeito de temas como o ser quilombola, a mulher quilombola, o orgulho, as vivências, a força, enfim, entre tantos outros sentimentos postos em suas palavras. Com isso, em sua pesquisa que trata de sua própria trajetória, Mumbuca (2020, p. 3) relembra um fato importante sobre ela, que passara na televisão, vésperas dos anos 2000: “Tinha 14 anos de idade [...] pela primeira vez assisti televisão e me enxerguei dentro dela; [...] o apresentador Pedro Bial continua: ‘Mumbuca vive hoje um natal iluminado’” e, assim, a reportagem traz à tona a chegada da energia elétrica no Quilombo Mumbuca.

Mumbuca (2020, p. 10), assídua na luta contra-colonial e nos debates sobre os ataques ao povo negro, é mais uma intelectual de grande importância para seu povo, em que traz relatos de ataques diretos e velados por parte do governo ao seu povo, denunciando o fato de que as instituições governamentais têm o costume de usar a temática quilombola para ganhar visibilidade e apresentar-se como “preocupados” com a causa. A pesquisadora aponta que essa dinâmica é muito comum quando o que se tem por trás é o interesse econômico no lugar, afirmando “Cansamos! E não continuaremos o erro humanitário de não participarmos de formas explícitas ou camufladas dos mais diversos segmentos de domínio abstrato ou concreto, forjado a partir do crescimento industrial, científico, tecnológico e religioso global”.

A líder quilombola entona, com coragem, seu repúdio aos abusos estatais, enfatizando que seu povo não recuará e não aceitará viver à margem das decisões que reverberam sobre eles. Logo, Ana Mumbuca é mais uma intelectual quilombola, negra, que é exemplo da influência positiva causada pela própria cultura, fato que traduz a forte presença de sua cosmovisão do lugar e a importância do posicionamento do povo negro nos processos de construção identitária e territoriais contemporâneos.

Semelhante ao cenário vivido pela pesquisadora acima, o documentário “Quilombos da Bahia”, que retrata o Quilombo Pau Grande, na cidade de São Félix, Bahia, de direção de Antônio Olavo, tem como principal objetivo apresentar a realidade e a cultura quilombola local, seus modos de vida, entre outros aspectos, para o mundo, como afirma o diretor cinematográfico. Esse estudo tem um formato intimamente próximo desta pesquisa, pois ambos trazem à tona a fragmentos da ancestralidade por meio das memórias dos mais antigos da comunidade, ao mesmo tempo que se registra as histórias, o cotidiano, a cultura e as estratégias de sobrevivência do lugar (Olavo, 2004).

O documentário foi construído em três anos e atingiu 112 depoimentos de pessoas com idade acima de 80 anos. Nele há uma forte presença do contato humano com a natureza, de onde é extraído a matéria prima que sustenta toda a comunidade, o dendê. É relatado, durante a obra, abusos de empresas privadas que tentaram tomar o lugar e suas produções diante de ofertas mínimas e de condições desumanas de trabalho, fato que, inclusive, levou ao fechamento da empresa. Na fala de um dos líderes locais é possível identificar esses momentos, em que o líder afirma que os empregados da fábrica, que chegou a funcionar, não eram nenhum da comunidade, mesmo ela tendo sido erguida lá, pois o povo quilombola local não aceitou tal oferta diante da miserabilidade ofertada.

Assim como a comunidade Pau Grande, o povo quilombola do Mocó/Jacu, *locus* desta pesquisa, também tira seu sustento da natureza – além da complementação da renda pelos programas do governo federal brasileiro, como o Bolsa Família. A planta croá/caroá é que dá origem ao artesanato que gera lucro para muitas famílias, como a confecção de aió, bonecas, chapéus, chaveiros, tapetes, entre outros. É interessante marcar que, assim como na dinâmica de extração, tratamento e produção do dendê e azeite, como apresentado no documentário, as mulheres do Mocó/Jacu também possuem uma forte interação entre elas nesse momento, marcado por muita alegria, calma, comunhão e troca de saberes que direcionam e enriquecem não o preço do que está sendo construído, mas o valor dele.

As concepções acerca do lugar também se aproximam, principalmente quando se pergunta, no documentário, a respeito do que um determinado morador acha da qualidade de vida no quilombo, e ele prontamente responde

“dez, cem, mil vezes aqui do que Salvador, apesar de meus pés sujos de lama, estou satisfeito com o meu lugar” (Olavo, 2004, min. 8:38). Isso é percebido também na dinâmica do povo do Mocó/Jacu, em que apesar de identificarem as diversas dificuldades existentes no lugar, o sentimento afetivo sobre o quilombo prevalece.

Outro morador local, quando indagado a respeito do conhecimento do nome “quilombo”, ele diz “a palavra quilombo apareceu mais agora em 1998, 1999 foi que a gente passou mais a entender do assunto” (Olavo, 2004, min. 18:40). Bem como também é informado por ele que o lugar, segundo o que ele aprendeu, é um lugar onde os escravos viviam. Analisando as falas de modo mais amplo e, talvez, crítico, é possível perceber que não apenas nessa localidade, mas também é comum em outros quilombos, que essa resposta seja comum, revelando uma ideia passada por gerações de que o quilombo se reduz a um conceito simplista e, muitas vezes, reducionista. É nesse viés que a sociedade em conjunto com a educação escolar precisa transformar esses olhares e ressignificar essas memórias, visto que o povo quilombola é muito mais do que apenas um lugar onde um dia deu-se como morada de pessoas escravizadas.

Partindo, agora, para uma análise poética dos registros de pessoas quilombolas, temos o poema “Ser Quilombola”, de Maria Aparecida Riberio Sousa, trazido por Nascimento (2022), confirma os efeitos da cosmovisão, nesse caso influenciada positivamente por boas influências, acerca do Eu, do pertencimento, da materialização do que se é e o orgulho de pertencer, quando escreve:

Ser Quilombola é ter orgulho
 É assumir o pouco que tem
 Assumir o cabelo torrado
 E a pele negra também
 Ser Quilombola é ter coragem
 E amor no coração
 Ser Quilombola é não ter medo [...]

Os sentimentos depositados nas palavras de Sousa, mulher quilombola, transcende suas experiências e vivências dentro de um contexto afetivo para com suas raízes, questão essa que está atrelada totalmente à questão identitária. O modo como nos enxergamos, como percebemos o meio em que vivemos, o passado e a projeção futura de questões pessoais influenciam

diretamente os nossos sentimentos para com aquilo que nos rodeia e nos pertence. Dessa forma, a depender do contexto em que vivemos, as influências serão distintas, podendo elas nos afastar assim como nos aproximar da cultura a que pertencemos.

De outro modo, a presença da cultura africana em território brasileiro também se mostra por meio da culinária, que também é uma das marcas de resistências que estão presentes até os dias atuais no país, como é o caso da galinha d'angola, bastante utilizada nos rituais de candomblé e umbanda (Brasil, 2019). Essas aves possuem outros nomes, como angolista, capote, cocar, guiné, conquém, galinha pintada, muito utilizada para proteção de roças por serem ótimas caçadores de animais peçonhentos. Em contrapartida, a mandioca, que derivou a farinha de mandioca, foi um alimento levado para o continente africano, que era cultivado no Brasil pelos povos indígenas.

O cultivo de alimentos fez com que muitos quilombos e povos indígenas se aproximassem, pois ambos eram perseguidos pelos colonizadores, dando existência a uma série de eventos que culminaram numa grande rede de resistência. A exemplo disso, havia o cultivo em conjunto entre esses dois povos de determinados tipos de alimentos, como o feijão, tubérculos, criação de cabras e galinhas somadas à caça e à pesca de subsistência. Documentos históricos comprovam a existência, nos quilombos, de “casas de pilões” para moer grãos, e muitas das comunidades quilombolas atuais conservam esse modo de vida por meio das sementes crioulas (não geneticamente modificadas), apesar da pressão da urbanidade (Brasil, 2019).

As comunidades negra e indígena necessitavam, como forma de fuga à caça dos escravocratas, se unir em diversos momentos de suas trajetórias no território brasileiro. Com isso, as culturas acabaram se misturando, fazendo com que novas formas de organização social emergissem dessas dinâmicas. Logo, a culinária, as danças, a religiosidade, as vestes, a língua, dentre outros, passaram a se fundir cada vez mais, originando novos conceitos e ideias sobre o mundo. Além disso, passou a ser comum que esses povos acabassem mantendo relações afetivas ao ponto de gerarem novos indivíduos frutos de casamentos entre etnias distintas.

Sendo assim, esses povos passaram a ocupar territórios em terras brasileiras, quase sempre como forma de resistência ao regime criminoso principalmente dos europeus, formando grandes comunidades. Sendo assim, os conceitos acerca de território e territorialidade são diversos, pois a depender da ciência que o denomina, surge uma nova concepção para o termo, que passam pela antropologia, história, ciência política, até chegar à geografia, ciência esta que é possível encontrar os conceitos mais fundamentais. Ambos os conceitos tratam da compreensão de espaço ou área definida pelas relações de poder, que estão diretamente ligados aos fundamentos materiais do Estado tornando-os influentes em aspectos políticos, econômicos e sociais desse ente (Brasil, 2022).

Desse modo, dentre as definições existentes na literatura dentro da geografia, optamos pelos conceitos seguintes, em que se entende como território o espaço geográfico que está sob domínio institucionalizado do Estado Nacional, que repercute nas áreas políticas, econômicas, ecológicas, culturais e sociais de um determinado lugar. Já a territorialidade, esta vai além do espaço físico, ela está ancorada nos modos como se deram as organizações desse território geográfico (Raffestin, 1993). Ou seja, a territorialidade está assentada nos ideais de poder. Para o autor, a territorialidade transcende a simples relação de poder com o espaço físico habitado, pois, para ele, existem relações socioculturais numa perspectiva coletiva que estão envolvidas nessa dinâmica.

Já Fernandes (2005, p. 277) entende que “as relações sociais, por sua diversidade, criam vários tipos de territórios, que são contínuos em áreas extensas e/ou são descontínuos em pontos e redes, formados por diferentes escalas e dimensões”. Esse comportamento é bastante diverso quando se trata das comunidades quilombolas, que possuem movimentos sociais específicos, com organizações semelhantes mas, em muito, distintas, como é o caso do Movimento dos Sem Terra (MST), do Movimento Pequenos Agricultores (MPA), do Movimento dos Atingidos por Barragem (MBA), do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) entre outros.

Isso permite perceber que os territórios são vivos, movimentam-se, carregando consigo características próprias e que vão sendo modificados e recriados ao longo das dinâmicas sociais de cada grupo. Tal observação pode

ser percebida na Bahia, que possui 27 territórios de identidades e com uma vasta diversidade ambiental, cultural, linguística e econômica (Brasil, 2022).

Lembra-se, também, que territórios não são apenas países, estados, regiões, municípios, bairros, comunidades, casas, cidades, mas também os corpos, pensamentos, memórias, conhecimentos, história e a ancestralidade (Fernandes, 2005). É possível abranger esses novos aspectos diante do que se entende como território, visto que é algo “vivo”, como bem elucida o autor. Por isso, podemos afirmar que o próprio pensar de cada ser é também seu território. Com isso, ao se falar sobre território e territorialidade, fica clara sua relação com a identidade de um povo, pois compreender as dinâmicas sociais de determinado povo implica localizá-la territorialmente (Sodré, 2002).

Ou seja, quando se coloca “localizar” um povo, significa que essa ação pode ser feita não apenas do ponto de vista geográfico, localizando alguém pela região que habita, por exemplo. Localizar alguém pela forma que pensa, pela língua que fala, pelas memórias vivas em suas mentes, pela história de um povo também é um modo genuíno de ser localizado. É com base nesse raciocínio, portanto, que um povo constrói o seu próprio território.

A Bahia e o Maranhão possuem a maior concentração de comunidades quilombolas do Brasil. Apenas na Bahia, somam-se mais de 500 dessas comunidades, fato que comprova a importância do governo estadual da Bahia em adotar e construir políticas públicas destinadas a promoção de direitos ao povo quilombola baiano. Essa política é vital para a existência dessas comunidades, visto que elas estão, em grande parte, em situação de vulnerabilidade e insegurança socioeducacional. É importante ressaltar, que essa situação existe diante dos conflitos que surgem pela posse das terras ocupadas por essas comunidades. As consequências para esse povo são nítidas, vista a irregularidade fundiária da grande maioria dos territórios quilombolas, além da falta de água potável, de saneamento básico, de educação e de saúde (Kariri, 2012).

Avanços ocorreram, apesar de ainda inexistentes na prática de muitas comunidades, como o que aconteceu em Brasília na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, que após as discussões acerca da diversidade

no campo da política educacional incluiu-se a educação quilombola como modalidade da educação básica no parecer CNE/CEB 07/2010 e na resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Isso significa, portanto, que a Educação Escolar Quilombola deve ser regulamentada em todo o país, seguindo as orientações curriculares gerais da Educação Básica, garantindo, concomitantemente, as especificidades de cada povo com suas vivências, realidades e histórias quilombolas.

Em muitos espaços educacionais, principalmente na era não informatizada, os conteúdos ministrados em sala eram tidos como absolutas verdades, pois a pesquisa por outras fontes de informações era inexistente para o alunado. Com isso, especificamente sobre o que é um quilombo, dizia-se que era um lugar de homens negros fugitivos de senzalas (escravos). Logo, todas as figuras que retravam esse homem da senzala se davam como um homem de roupa rasgada, corpos marcados, sempre em condições marginais e sub-humanas, nenhum traço de dignidade aparecia naquelas informações (Lecy, s/a apud Brasil, 2022).

Lecy (s/a, apud Brasil, 2022) aponta que, vinte anos após o fato de ter presenciado tal aula na escola, enquanto adolescente, ela teve a oportunidade de visitar a comunidade quilombola Campo Grande, na Bahia. Após a visita, a autora afirma que sua ideia do que é um quilombo mudou totalmente, pois, como fotodocumentarista, registrou diversos aspectos desse povo que vão de encontro ao ensinado nos livros, a exemplo da presença de automóveis, TV LED, chuveiro elétrico, internet, cafeteira, videogame, dentre outros, materiais esses que sob a visão atrasada dos livros, possivelmente seriam inexistentes nesses lugares.

O relato da autora exemplifica o quão grave se dá o fato de que, nas escolas públicas brasileiras, as ideias acerca do que é Quilombo ainda são difundidas como um lugar sem desenvolvimento. Essa triste realidade se faz presente, ainda, por uma conjuntura de fatores, como a inércia do governo no fomento à cultura negra em território brasileiro, bem como a marginalização desses povos por outras culturas que, inclusive, se encontram nos materiais didáticos sendo tido como exemplos de lugares desenvolvidos, como a Europa. Ou seja, a cultura ocidental é posta como modelo ideal de evolução, assim como

a cultura oriental, especificamente os continentes africano e americano, são colocados como povos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

É estranho viver num momento do mundo em que é nítido o contraste daquilo que se tem na ciência oriundo de criações dos povos negros em detrimento do que rotulam esse povo na atualidade. Infelizmente, muito se sabe os motivos que levaram ao apagamento dessa contribuição histórica para as civilizações mundiais, destinadas, inclusive, a outros povos que, mais tarde, se autointitulam como os pioneiros nessas criações. Sobre esse tema, a professora, historiadora, crítica, militante, doutora Bárbara Carine Soares Pinheiro se empenhou fortemente na listagem de cinquenta invenções científicas-tecnológicas do povo negro, tema propositalmente distantes dos livros didáticos comumente encontrados nas salas de aula das escolas brasileiras. Desse modo, listamos a seguir algumas dessas importantes criações que modificaram a dinâmica da sociedade brasileira.

Iniciaremos com a invenção do calendário, utilizado em todo o globo, como instrumento para a medição temporal do mundo, e que é por meio dele que diversos eventos importantes para a manutenção da vida humana são projetados, como as estações do ano; eventos climáticos; bem como a criação do relógio de sol, para uma contagem temporal mais objetiva; a escrita, a codificação do raciocínio, sua materialização, marco histórico das civilizações antigas que revelam os saberes ancestrais (Pinheiro, 2021). É possível perceber, perante os fatos elencados, o quão necessário e importante se deram as contribuições das civilizações negras para o mundo.

Além dessas já trazidas, nas áreas da tecnologia da agricultura, produção de energia e confecções têxteis com o arado, o papiro, a máquina de tear, as ligas metálicas, a lâmpada, a tecnologia 3D, o GPS, a turbina eólica (Pinheiro, 2021). Notadamente, a intelectualidade do povo negro é algo surpreendente no mundo inteiro, com diversas comprovações de sua vasta contribuição nas variadas ciências, tema esse que precisa ocupar os debates acadêmicos assim como permear as salas de aula das escolas, principalmente nas instituições inseridas no contexto negro/quilombola.

Nas ciências da saúde, as contribuições também são contundentes, principalmente no que diz respeito à criação de curas e antídotos para doenças de alto potencial infeccioso e até letal, como a cura da hanseníase, o absorvente, os testes de sífilis, gel microbicida anti-HIV, a prótese ortopédica, a vacina para a Covid-19 (Pfizer) (Pinheiro, 2021). O conhecimento ancestral na medicina é surpreendente, advindos geralmente de seu contato com a natureza, como observado nos depoimentos dos anciões trazidos por esta pesquisa, em que se revela o uso de plantas cicatrizantes, como a pinhão roxo.

Em outra obra da pesquisadora Pinheiro, ela aborda a importância da educação antirracista focando na postura do professor enquanto profissional antirracista. Essa obra se aproxima muito da presente pesquisa tendo em vista que o pesquisador é um homem denominado como pessoa branca diante das construções sociais, fato que o leva a reflexões mais profundas perante a obra de um expoente na literatura negra brasileira. Nesse contexto, Pinheiro argumenta a respeito de temas como a postura da pessoa/professor branco na luta antirracista; a branquitude; práticas pedagógicas; dentre outras, que assumem papel de destaque frente ao combate do racismo.

As dinâmicas pensadas e construídas na e para sala de aula geralmente seguem um padrão ideológico/estrutural que é herdado, muitas vezes, das academias, notadamente impregnadas pelos ideais eurocêntricos da branquitude. Pinheiro (2023, p. 35), sobre as práticas didáticas diz que “Esses profissionais dificilmente pensam em dar uma aula ou preparar uma sequência didática sobre branquitude”. Nesse momento, a pesquisadora alerta para a presença unânime de intelectualidades brancas dentro dos maiores nomes de cientistas conhecidos no mundo e no Brasil. Ou seja, ela argumenta que não há, pelos professores, uma problematização desse cenário que se preocupe em justificar que a hegemonia branca nesse cenário se dá fruto de uma construção social racista e patriarcal que os privilegia.

Pinheiro (2023) atrela a ausência dessa problematização ao fato de que pessoas brancas não são racializadas e, portanto, não emerge uma necessidade de abordagem sobre esse tema. Os racializados, povos negros, indígenas, quilombolas, entre outros, estão afastados do projeto de humanidade padrão, são tidos “inferiores”, “genéricos”, já os indivíduos brancos são pensados em sua

essência como a própria materialização do humano. A profundidade das colocações de Pinheiro sensibiliza a mim enquanto homem denominado socialmente como branco, em que mesmo vivendo num contexto rural, quilombola, no alto sertão baiano e alagoano, criado por uma mulher negra retinta, isso por si só não desassocia de mim os privilégios da cor. Meu fenótipo por si só me garante o denominado pela pesquisadora como “passaporte branco” em várias situações do cotidiano social.

O contato com a literatura de Pinheiro é crucial para meu desenvolvimento enquanto professor de educação escolar pública na luta antirracista, na propositura de práticas pedagógicas que estejam alinhadas à luta antirracista dentro e fora das instituições de ensino. A presente pesquisa, inclusive, traz à tona, diante da metodologia adotada, depoimentos do pesquisador com a direção da escola locus deste trabalho em relação ao perigo exposto com as representações racistas existentes em obras de Monteiro Lobato, momento esse em que o pesquisador sugere levar a obra “O sítio da tia Naná” de Anderson Shon e, ao invés de excluir a primeira obra, levá-la ao debate consciente e crítico a respeito das projeções racistas nele encontradas.

Diante disso, no cenário do nordeste brasileiro, especificamente no alto sertão alagoano, na cidade de Poço das Trincheiras, o quilombo Mocó/Jacu está localizado na zona rural da referida cidade. As manifestações culturais nesse quilombo podem ser percebidas com a presença de artesanatos com a produção de bolsas de aió, tapetes, chapéus, bonecas, vassouras, brincos e colares, dentre outros, todos feitos por mãos de mulheres quilombolas que utilizam de plantas nativas para a produção desses artigos.

Além disso, o lugar possui apenas uma escola, que apesar de se encontrar num quilombo, não é uma escola quilombola, e concretiza seu papel social com a difusão do conhecimento por meio de professores quilombolas. Essa instituição é também responsável pelo fomento à cultura quilombola através de projetos que trazem à tona a temática da cultura negra. Porém, é possível perceber que o material didático disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação local ainda está revestido pelo viés eurocêntrico, que pouco ou quase não evidencia as comunidades negras pelo viés da intelectualidade e pelo protagonismo negro.

Muitos são os esforços dos líderes locais em relação ao fomento à cultura quilombola, mas, infelizmente, a invisibilidade desses povos perante os poderes públicos faz com que a aridez do sertão alagoano torne emergente outras necessidades básicas. Com isso, a cultura quilombola local necessita de esforços para que se mantenha viva a tradição desse povo, aproximando-os cada vez mais de sua história ancestral que é a base para a construção e garantia do futuro.

Desse modo, temáticas como colonialidade, identidade quilombola e suas relações com a escola e o currículo escolar precisam assumir os debates sociais de modo mais presente e com seriedade já que essa invisibilidade dos povos quilombolas se dá, também, pela rara difusão dos saberes desse povo, fato que é trazido pela obra criada durante este estudo por meio de intervenções midiáticas. É a partir de construções como essa que a intelectualidade negra passa a ser percebida e discutida desde dentro de sociedades quilombolas até assumir espaços que vão além delas. Isso se faz importante para que, principalmente, os próprios povos quilombolas percebam a sabedoria presente em seus pares e em si, pois, infelizmente, os materiais didáticos de modo geral e as ideias que permeiam a sociedade brasileira vão de encontro a essa ideia.

Sendo assim, o presente capítulo buscou evidenciar alguns aspectos históricos presentes na trajetória do povo negro desde a África até sua chegada às terras brasileiras, de modo a percebermos como se deu esse processo, analisando criticamente visões distintas de modo a perceber as diferenças entre o viés institucionalizado e a verdade trazida pelo povo negro. Essa análise se faz importante pois muito que se sabe e que ainda se conta, principalmente nas instituições de ensino, são informações criadas por outros povos que não o povo negro. É por esse motivo que muitas inverdades foram criadas e muitos preconceitos ainda existem, devido à falta de protagonismo negro, de respeito à culturas distintas e à forte presença de culturas dominantes em cenários de tomadas de poder e de decisão no cenário nacional.

3. A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA QUILOMBOLA

Este capítulo aborda a construção das identidades quilombola, apresentando os diversos aspectos envolvidos nesse processo, além dos possíveis fatores que influenciam nessa dinâmica. Sendo assim, pretende-se buscar reflexões de como a construção da identidade pelo povo quilombola acerca do “ser quilombola” se deu – e ainda se dá – no Quilombo Mocó/Jacu, buscando, ao mesmo tempo, sua compreensão individual e coletiva. Além disso, ressalta-se que o presente capítulo traz aspectos como a influência da escola e das experiências de povos quilombolas, e suas possíveis interferências na construção das identidades quilombolas.

Historicamente, o povo quilombola vive uma constante luta para concluir os estudos básicos. Fazer parte de uma universidade para cursar o nível superior e para além disso – mestrados e doutorados – é um marco quase impossível para esse povo. Fatos como esses se dão, principalmente, pela negligência governamental, que marginaliza tais povos, colocando-os na invisibilidade. Infelizmente, esse tipo de situação atinge fortemente e negativamente o ser quilombola e a sensação de pertencimento à própria cultura, visto que quanto menos espaços de liderança social um povo assume, mais ele tenderá a não se sentir capaz de alcançá-los.

Situações que ratificam essa ideia podem ser encontradas no Quilombo Mocó/Jacu, quilombo rural, de difícil acesso, formado por homens e mulheres quilombolas que frequentemente discutem acerca da ocupação de espaços que para eles pertencem apenas a gente qualificada – com estudo. Essa constatação é feita quando observamos a realidade do próprio pesquisador deste trabalho que, igualmente a todos os profissionais professores do lugar – com exceção apenas de um membro comunitário – somente alcançaram o nível superior em licenciatura por meio da educação a distância. Com isso, passamos muitos anos atuando em sala de aula mesmo sem o devido diploma, realidade ainda existente em nossa comunidade.

Diante desse cenário, muitos professores que atuam na educação escolar quilombola, a exemplo da escola Manoel Feitoza de Oliveira, de ensino fundamental anos iniciais, no Quilombo Mocó/Jacu, não possuem acesso à

qualificação necessária para lidar com a realidade da comunidade local. Sendo assim, esses profissionais levam à sala de aula suas vivências enquanto homens e mulheres quilombolas no intuito de suprir as lacunas do governo em relação à educação escolar desse lugar. Percebe-se, dessa realidade, que o acesso ao ensino superior pelos quilombolas locais, que estão localizados na zona rural da cidade, é realidade distante para quase todos que lá se encontram.

Não há uma inquietação visível por parte dos alunos em relação a esse cenário descrito acima. Porém, talvez esse comportamento se justifique diante daquilo que já é considerado normal para esses alunos, pois quando não se tem acesso ao que é ideal, não se conhece e, portanto, não há o sentimento de ausência daquilo que não existiu em outros momentos dentro da escola. Apesar de os esforços existirem também pela coordenação e direção escolar, a temática quilombola aparece mais isoladamente em eventos festivos ou meses com datas específicas, a exemplo do dia 20 de novembro, em que se comemora o Dia da Consciência Negra.

3.1 Do chão da escola à voz quilombola

O protagonismo negro e o papel da educação escolar no processo de construção das identidades quilombolas por esses povos são elementos que constituem uma importante mola propulsora durante esse processo. Sendo assim, alguns aspectos importantes que permeiam essa dinâmica são abordados, como o questionamento da intelectualidade negra, o cenário legal da educação brasileira, o papel da língua e da linguagem nessa construção, entre outros.

Diante desse contexto, a visão acerca do sentimento do povo quilombola sobre sua capacidade intelectual é abordada com mais propriedade por Cordeiro (2023), em seu estudo “Pode um quilombola falar?”. Joseli Cordeiro, membro do movimento Opará – Paulo Afonso, relata sua própria trajetória enquanto mulher quilombola e as barreiras não apenas físicas, mas principalmente a simbólica, pois, segundo ela, o esquecimento estatal em relação ao povo quilombola faz surgir um sentimento de “não capacidade” ou “não pertencimento” a espaços

consolidados como lugares de gente intelectual, capaz, que estuda. A pesquisadora traz fortes reflexões acerca da sensação de pertencimento que é fragilizada constantemente diante da falta de assistência aos povos que estão, muitas vezes, em seus territórios, que quase sempre estão distantes das universidades, fato que os impede de frequentar esses espaços.

Cordeiro (2023) lembra, ainda, que o surgimento da Lei de Cotas – 12.711/2012 foi um passo importante na manutenção do processo que visa facilitar o acesso à universidade pelos povos negros e indígenas. Porém, ela alerta para o significativo atraso no surgimento da lei em relação à grande e expressiva quantidade de povos de identidade existentes na região do Ceará, lugar de seu estudo, com um total de 53.353 pessoas que se declararam indígenas e 23.955 mil quilombolas (Brasil, 2023). Logo, Joseli Cordeiro afirma que “nos falta oportunidade e não capacidade” no que diz respeito à baixa adesão de povos tradicionais em instituições de ensino pública de níveis superior e pós-graduação. Com isso, quanto menos povos quilombolas assumem esses espaços, mais os seus semelhantes se sentiram distantes e incapazes, também, de assumirem-no.

Seguindo a lógica da realidade denunciada pela pesquisadora acima, esse panorama é vivido também pela comunidade Mocó/Jacu, faltando oportunidade de acesso para os povos do lugar. Há vontade, não há condições de efetivação desse direito. Nosso empenho é singular quando buscamos, dentro de nossas limitações, qualificação por meio do ensino superior nas instituições de ensino a distância, porém, a qualidade dos provedores de internet local e a baixíssima presença de manutenção pelas empresas prestadoras desse serviço acrescentam ainda mais dificuldade nesse processo. Assim, passamos muito mais tempo que o habitual para concluir os cursos, ajudando uns aos outros como podemos.

Perante o cenário apresentado, em que se trata da sensação de ser possível alcançar espaços universitários por parte do povo quilombola, os professores Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus e Dr. Arilson dos Santos Gomes trazem o seguinte.

[...] os chamados novos sujeitos coletivos de direito ingressaram nos espaços acadêmicos brasileiros [...] um dos resultados

desse processo recente é o reconhecimento de que a identidade e sua afirmação, as experiências e as trajetórias dos sujeitos se constituem como elementos legítimos nas reflexões sobre as diversidades epistemológicas: seus usos e potências dentro e fora das universidades. (Jesus; Gomes, sd apud Cordeiro, 2023, p. 4)

Os professores trazem à tona o quão poderoso é o fato de que as experiências de um indivíduo têm forte poder de influência sobre fatores como a própria identidade da pessoa quanto suas afirmações. Além disso, eles lembram que a produção, circulação e consumo de conhecimento são elementos que contribuem com a sensação de pertencimento por aqueles envolvidos nesse processo. Ou seja, quanto mais envolvido na construção do saber um povo está, maior será a probabilidade de ele se enxergar enquanto pessoa capaz de construir o conhecimento, sentimento esse que por séculos foi roubado dos povos tradicionais, onde muitas vezes tentaram fazê-los acreditar não serem capazes.

No cenário da educação escolar, a construção do conhecimento por parte dos discentes, principalmente quando crianças, enfrenta alguns entraves que merecem atenção. Andrade (2012) relata uma experiência vivida pela autora onde foi percebido que uma determinada escola, que fica num quilombo, em relação ao conhecimento da etnicidade³ e da cultura quilombola se restringem a datas comemorativas e de costumes sociais, como a “Semana da Consciência Negra” e o “Treze de Maio”. Esse tipo de mecanismo é, infelizmente, muito comum em muitas escolas brasileiras, inclusive na Bahia, em que parece haver apenas a preocupação de cumprir uma lei, sem compromisso social, especificamente quando se trata de escolas que estão localizadas em territórios quilombolas.

Semelhante a essa realidade, o calendário escolar disposto pela Secretaria de Educação Municipal responsável pela escola *locus* deste trabalho também segue um calendário que concentra a promoção da cultura quilombola em datas comemorativas. Os professores, de modo particular, é que buscam metodologias que introduzem o cenário quilombola em seu contexto para que

³ A etnicidade pode ser compreendida como a aproximação de um indivíduo com suas raízes, sua cultura e modo de vida dentro de um espaço comum, a exemplo do povo quilombola nos quilombos (Andrade, 2012)

em outros momentos esse conteúdo seja trabalho em sala. Não fosse esse esforço – e se dependesse apenas do calendário escolar municipal – a cultura quilombola estaria, mais uma vez, jogada à marginalidade. Diante dessas situações, pensamos em instrumentos que possam ser trabalhados durante o ano letivo e que traga consigo a cultura local, como foi conversado entre o pesquisador deste trabalho e a diretora escolar da escola local a respeito de uma apresentação teatral sobre a obra “O sítio da tia Naná” de Anderson Shon – nesse momento dialógico, busquei refletir junto à direção sobre os perigos de levar a obra “O sítio do pica-pau amarelo” de Monteiro Lobato para a escola, que é o que costumeiramente acontecia.

Andrade (2012, p. 142) alerta para a ausência de fomento mais efetivos e mais frequentes no cotidiano das escolas, fato que distancia um povo de sua própria cultura. A autora cita que, ao entrevistar uma professora, ela relata que:

Já trabalho com a Lei 10.639/03 nas atividades da ‘Semana da Consciência Negra’, no ‘Treze de Maio’, mas sinto necessidade de promover mais ações voltadas para a questão étnico-racial na escola. Essas atividades despertarão uma maior conscientização, principalmente nas crianças que participam só das atividades da escola e tem vergonha de dançar, de desfilar. (Professora Rosa Amarela, com 32 anos de atuação, 2010)

A conscientização, citada pela referida professora, é uma possibilidade da construção de uma ponte que ligue o conhecimento trazido pelos materiais didáticos e a realidade vivida pelas crianças no lugar em que vivem. Essa experiência trará mais conexão aos envolvidos e estará cada vez mais próxima daquilo que parece distantes para eles, a própria cultura de seu povo. Freire (1967) aborda a conscientização como um fenômeno, chamando-a de compromisso histórico, já que denota um compromisso com o mundo e, assim, também com nós mesmos, como sujeitos detentores do poder de transformar a realidade do mundo e, com isso, criar sua própria história. Logo, percebe-se que a conscientização não se limita apenas à relação homem/mundo, mas necessita do homem uma percepção utópica, frente a esse mundo.

Esse tipo de comportamento existente nas escolas torna perigosa a construção do saber em relação à cultura local, visto que a sensação que os aprendentes acabam tendo é a de que cultura se restringe apenas à festividade. Em um outro relato da professora que fora entrevistada por Andrade (2012) ela

comenta que o que mais ela se preocupa em relação às suas metas enquanto professora é a alfabetização dos alunos, em que aprender as letras, os sons e sua conjuntura para que se alfabetize é o objetivo maior. Logo, muitas vezes, esse foco apenas no aprendizado técnico dos códigos linguísticos e trazer a cultura de um povo apenas de forma isolada em datas pré-definidas pelo calendário escolar distancia os discentes de outros aspectos importantes que os conectam à cultura deles próprios.

Por exemplo, é necessário que aspectos como a origem das palavras, dos sons, da história e a construção dos dialetos locais, das características de um povo em relação à dinâmica de vida que levam, dentre outros, sejam abordados durante todo o ano letivo, aproximando os alunos da cultura deles. No caso da realidade dos povos quilombolas do Mocó/Jacu, por exemplo, se o professor não estiver atento a esses aspectos citados, os alunos tenderão a aprender o código formal sem compreender por que seus pares, muitas vezes, utilizam de outras formas de linguagem para se comunicarem uns com os outros, momento esse que pode emergir a sensação do “falar errado”⁴ desencadeando de dentro da própria escola. Portanto, a dinâmica da sala de aula precisa ser mais justa e acolhedora, observando as diversidades culturais locais que estão para além das datas festivas.

Na escola, surge uma série de posicionamentos que culminaram na busca de soluções para que a escola desenvolva um projeto, de forma rápida sobre a questão étnico-racial no quilombo de Monte Alegre. A grande questão que se coloca é transformar as proposições da lei em “pedagogismos” uma “moda” passageira (Andrade, 2012, p. 143).

A ideia que parecer permear os ambientes escolares em relação às leis de fomento à cultura de povos tradicionais é a de fazer algo rápido e prático, sem que se preocupe com os resultados da ação ou da importância que esse fomento traz para determinadas comunidades. Faz-se, pontualmente, alguma culminância e pronto, parece ser o suficiente para que não deixe de cumprir uma lei específica, deixando de existir todo um compromisso social em relação à

⁴ “falar errado” – segundo Bagno (2007) a norma-padrão é tradicionalmente considerada um produto homogêneo, porém, a língua, na concepção da sociolinguística, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em construção de desconstrução. Ou seja, não se fala errado, visto que as variações ocorrem devido à essas características.

cultura negra nos demais dias letivos nas escolas. Fragmentam a cultura de um povo, e assim a construção da cultura se torna, também fragmentada, que por sua vez acaba fragilizada e invisibilizada.

Em relação a esse ponto especificamente, revela-se um ponto importante nesse processo de construção das identidades quilombolas, que é o compromisso social nessa dinâmica, pois a escola sozinha não é suficiente para alcançar esse compromisso. Sendo assim, as lideranças locais, os professores e demais sujeitos do lugar precisam se aproximar mais da causa para um bem comum, que é trazer à tona a discussão e o fomento à cultura deles próprios, de modo a contribuir, principalmente com os jovens, com a aproximação entre a cultura quilombola e seu povo. Um exemplo desse empenho são as oficinas feitas pelas mulheres quilombolas locais que ensinam os mais jovens a usarem o croá ou caroá – planta nativa local - para a confecção de aiós (espécie de bolsa com alça), tapetes, bonecas, chapéus e chaveiros.

A preocupação com a realidade vivida por um grupo de indivíduos, pertencentes a uma determinada cultura, está ancorada no que Paul Natorp (1913), pioneiro no mundo a trazer reflexões acerca da Pedagogia Social, que fundamenta tal teoria numa perspectiva coletiva do indivíduo frente ao seu processo educacional, e não como um indivíduo isolado. Essa perspectiva atinge, também, a formação dos profissionais de educação, pois é necessário que esses estejam preparados para uma atuação mais humanizada, cientes de que há grupos em vulnerabilidade social e que precisam de uma dinâmica apropriada em seu processo de ensino e aprendizagem. Sem essa sensibilidade por parte dos docentes, o ensino estará cada vez menos revestido de responsabilidade humana, como traz Couto e Vitorino (2021).

Os pesquisadores lembram a importância do olhar diferenciado e sensível às situações historicamente prejudicadas, principalmente devido às lacunas existentes diante de um processo histórico marcado por diversas barreiras. Além disso, eles entendem que a Pedagogia Social é uma ciência prática, ou seja, a partir das vivências dos professores de Língua Portuguesa, por exemplo, é que se constrói a teoria que dará base a outros estudos. Portanto, a sensibilidade do profissional perante à realidade em que se atua é crucial também para o processo de construção do saber e do agir dele próprio, que

aprenderá continuamente com esse processo, construindo sua teoria por meio da prática em sala de aula naquele contexto específico.

Dizer que o profissional de educação escolar precisa vestir-se de responsabilidade humana significa afirmar que ele precisa compreender a conjuntura social na qual os indivíduos que estão sob sua orientação vivem, percebendo-os enquanto seres pertencentes a uma história e trajetórias específicas, que os transformam diariamente, assim como os colocam, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade. Essa visão coletiva é crucial para que as ações pedagógicas e também enquanto ser humano estejam embasadas e adaptadas sob essa realidade. Cada indivíduo vive um processo distinto na construção de si e do próprio conhecimento, mesmo que pertençam a um mesmo grupo social, isso por si só faz-se entender que, na prática, o professor precisa estar atentos aos potenciais e às limitações de cada aluno. Quando, por fim, essa percepção é construída, então será mais fácil chegar a uma atitude mais humana e justa.

Hall (2004) contribui a respeito do entendimento da identidade no contexto da pós-modernidade como um fenômeno de fronteira, ou seja, o sujeito pós-moderno é composto de uma identidade plural. Essa concepção teórica vai de encontro ao que é percebido na realidade vivida por muitas populações negras brasileiras, quando são rotulados de estigmas que os associam a objetos e não a sujeitos donos e detentores de uma trajetória histórica que perpassa por uma série de campos como a intelectualidade, os saberes, a multiculturalidade, a territorialidade, a fé, dentre outros. Ou seja, enquanto indivíduo e também enquanto coletividade, cada ser possui, intrínseco a ele, características variadas que conferem uma pluralidade em diversos segmentos de sua vida.

Couto e Vitorino (2021) lembram que ao aplicar o conceito da Pedagogia Social alguns benefícios passam a emergir nos sujeitos envolvidos, sendo um dos principais deles a aproximação do indivíduo com sua realidade, ou seja, sua cultura. É nesse aspecto que, apesar de algumas literaturas trazerem a cultura quilombola em seu bojo, observa-se, primeiro, que esse tipo de conteúdo é muito escasso no âmbito da educação escolar e, quando é encontrado, sua aplicação se dá de forma isolada, não aproximando o próprio aluno quilombola de sua cultura. Isso acontece por, muitas vezes, os profissionais envolvidos apenas

pensarem em cumprir uma lei, em que trabalhar aquele conteúdo naquela data específica configura o cumprimento legal. Dessa forma, o aluno não estará e não se sentirá protagonista daquilo que é inerente a ele próprio, que é o ser quilombola. Ou seja, a aproximação com sua cultura não acontece, fato que torna ainda mais difícil essa relação harmônica e concreta entre o indivíduo e a cultura de seu povo.

Em consonância a esse raciocínio, Paulo Freire traz à tona o advento da educação emancipatória, que enxerga o indivíduo como um sujeito dotado de particularidades moldadas pela cultura que o cerca. Com isso, Freire (2006, p. 45) afirma que a educação precisa estar adaptada ao seu propósito, que é “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”. Dessa ideia, depreendemos que a educação precisa partir do preceito de tornar possível que o próprio indivíduo se enxergue como pertencente à sua cultura, para que a partir disso ele consiga produzir conhecimento acerca dela. O que é percebido, muitas vezes, é que o indivíduo não se vê com potencial de sujeito transformador, e por isso se intimida diante de situações que tratam, por exemplo, da sua própria etnicidade.

Para que essa barreira entre o indivíduo e o seu protagonismo na construção do conhecimento em relação à sua cultura seja mitigada, alguns pontos precisam de mais reflexão por parte dos profissionais educadores, como a percepção da importância da construção coletiva do conhecimento e a aproximação da sala de aula em relação à realidade dos alunos fora dos muros da escola. A união desses dois aspectos fortalecerá o sentimento de pertencimento por parte do aluno, que o tornará mais seguro quanto à sensação de conseguir agir em determinadas situações. Pois, é mais provável que nos sintamos capazes de realizar uma atividade quando nos enxergamos naquele cenário, como é o caso do aluno que interage com materiais didáticos que trazem personagens com vidas, características físicas e dialetos próximos à realidade dele.

Os processos de ensino-aprendizagem precisam estar intimamente conectados com a vida social dos sujeitos envolvidos. Caliman (2010) defende essa premissa e alerta para a importância de as ciências educacionais

necessitarem de uma sensibilidade em relação à dimensão humana de cada ser particular, levando em consideração que ele pertence a uma coletividade. Sendo assim, o autor ratifica o que é trazido no conceito da Pedagogia Social de Natorp, rememorando o fato de que a educação precisa considerar a pessoa como um integrante de um corpo social coletivo que sofre influências variadas.

Trazendo essa lógica de compreensão do ser enquanto componente de uma coletividade, a educação escolar para quilombolas, sob a análise de Arruti (2017), é denominada como aquela instituição que se encontra em território quilombola. O autor alerta para os possíveis problemas dessa classificação, onde outros aspectos importantes em relação à educação escolar quilombola não sejam levados em consideração, a exemplo dos métodos e projetos pedagógicos, na forma de gestão, na composição do corpo docente e, principalmente, nos materiais didáticos ou até mesmo na atenção dada pelos professores a temas fundamentais na construção de relações sociais que envolvam a cultura quilombola. Nesse sentido, fica clara a preocupação em relação ao modo complexo que a construção da educação escolar quilombola se dá nas escolas, em que a localização geográfica da instituição não pode ser, por si só, um critério de designação do tipo de educação existente nela.

Essa observação é de grande importância quando se observa os fundamentos e objetivos que a educação escolar se propõe a fazer, visto que, quando não se leva em consideração outros fatores que vão além do conceito de educação escolar quilombola como “uma escola que está no quilombo”, estaremos colocando em risco a manutenção da cultura e do futuro de um povo. Esse raciocínio se faz pertinente quando lembramos dos vários problemas que podem ser gerados quando a escola não se preocupa com a realidade da sociedade na qual está inserida, desconsiderando as vivências de seus alunos, de sua cultura e seus costumes. Ou seja, quanto mais distante a educação escolar se faz da comunidade, menos efetiva ela é naquilo que se propõe.

Para além do aspecto geográfico, a educação escolar quilombola precisa estar ancorada numa pedagogia própria, no sentido de respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, além dos materiais paradidáticos e didáticos que estejam em consonância aos princípios constitucionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) além dos

princípios que norteiam a educação básica brasileira. Desse modo, as escolas quilombolas, bem como escolas não quilombolas que recebem alunos quilombolas, devem disponibilizar materiais específicos para esses grupos, de modo que a educação escolar deles se construa com proximidade a sua cultura (Custódio, 2019).

Em relação a essa obrigação legislativa mencionada por Elivaldo Custódio, o pesquisador Goulart e Melo dispõem, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que

[...] É a partir deles que são elaborados os planejamentos de ensino nas escolas e os critérios de avaliação de livros didáticos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). E é com base nesses documentos, ainda, que os livros didáticos aprovados pelo PNLD são orientados (Goulart; Melo, 2013, p. 35).

Essa base legal traz à tona as orientações do próprio Ministério da Educação (MEC) em relação aos planos de ensino que, quando se elabore o Plano de Ações Articuladas (PAR)⁵, sejam propostas ações de: a) construção de escolas nas comunidades; b) formação continuada de professores das referidas comunidades e capacitação de gestores para que a educação escolar quilombola seja implementada no dia a dia da escola (Brasil, 2018). Contudo, a realidade de muitas comunidades quilombolas está distante dessas premissas, como na comunidade Mocó/Jacu, onde apesar de haver, hoje, uma escola na comunidade, não há uma efetividade de capacitações de professores e gestores em relação à cultura quilombola. Além disso, não há, na única escola da comunidade, um currículo quilombola, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem se faz distante da cultura quilombola, a exemplo dos materiais didáticos fornecidos pela secretaria de educação, que não está sob a perspectiva quilombola.

Custódio (2019, p. 203) faz uma importante menção no que diz respeito à importância da construção participativa dos documentos legais que embasarão a educação escolar quilombola, alertando que,

⁵ O PAR é um plano de metas concretas e efetivas que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

[...] envolvendo o coletivo da escola e a comunidade, constitui-se como um processo no qual a escola revela seus compromissos, suas intensões e principalmente a identidade de seus integrantes e deve estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional.

Essa aproximação entre comunidade e escola proporcionará a efetivação daquilo que a educação se propõe, que é construir o conhecimento de modo democrático e que respeite a verdade histórica de cada povo, tendo em vista que o processo educacional de um indivíduo não se pode estar dissociado de sua realidade histórica, já que o processo é compreendido como um fenômeno que permeia não apenas o chão da escola, mas toda uma trajetória vivida por aquele aluno. Sendo assim, é necessário que a educação escolar esteja intimamente ligada a todos esses pontos, sendo crucial um olhar diferenciado para os povos quilombolas.

O presente estudo, portanto, coaduna com a visão do pesquisador Custódio – acima mencionado – pois se propõe, por meio de uma obra literária em formato de animação infantil, trazer à tona a historicidade da comunidade quilombola Mocó/Jacu por meio das memórias vivas dos anciões do lugar. Esse feito possibilitará a mitigação das lacunas deixadas pela inércia estatal em relação à presença de materiais didáticos e paradidáticos que não se adequam à realidade do lugar.

Outro marco legal brasileiro foi a criação da resolução 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (EEQ) na Educação Básica, que representa um passo qualitativo no fomento às lutas negras brasileiras. Esse documento traz a seguinte atribuição:

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentado:
a) da memória coletiva;
b) das línguas remanescentes;
c) dos marcos civilizatório;
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 país;
h) da territorialidade (Brasil, 2012).

O documento permeia diversos aspectos existentes dentro da realidade do povo quilombola, que são importantes para a existência e resistência dessas comunidades. Tais documentos refletem as lutas do movimento negro brasileiro na busca por justiça histórica, diante de uma trajetória marcada por várias violências que até os dias atuais são percebidas no dia a dia do povo negro. As políticas públicas governamentais passaram a ter um olhar singular em relação ao povo negro diante do vasto e criminoso ataque à cultura negra desde a chegada dos povos africanos em terras nacionais. Logo, esses artificios legislativos buscam reparar, de algum modo, as consequências históricas geradas ao povo quilombola.

A escola, como é percebido no trecho da resolução acima citada, vista como um lugar de forte e importante construção social, pois é percebido como grande potencializador de transformação do indivíduo que, por sua vez, torna-se capaz de transformar a sociedade na qual se insere. Sendo assim, quando se investe neste espaço, investe-se também na sociedade na qual está inserida, já que os indivíduos que o acessam terão a oportunidade de entrarem em contato com o conhecimento, libertando-os das amarras, por exemplo, ocidentais, muito comum na sociedade brasileira em diferentes formatos.

Sob essa perspectiva, Pacheco (2005) enfatiza que a escola deve construir um currículo sob a ótica da construção social, pluralizada e participativa, porque a cultura de um povo é o alicerce para manutenção de sua existência. Com isso, a escola deve ser foco dessas propostas, alinhadas aos interesses da comunidade e com base em decisões colegiadas, para que se efetive aquilo que a educação libertadora se ancora, que é tornar o processo educacional dos indivíduos mais justo e próximo de sua realidade.

Campos (2014) também aponta a construção do saber por meio das práticas sociais de um povo, ao passo em que o ser humano tanto cria ou participa das ações culturais com o mundo, quanto é parte do próprio fenômeno da cultura, sendo o indivíduo, por si só, a materialização desse fenômeno. As reverberações desse ser é que chamamos de manifestação cultural, como a fé e a crença, os hábitos, costumes, os desejos, os valores, a relação com a natureza, o místico, dentre outros. Sendo assim, entendemos que as diversas

práticas sociais e o ser humano em si fazem parte de um complexo mister que envolvem importantes pilares como a linguagem e a cultura de um povo.

3.2A intelectualidade desconhecida e as vozes caladas

Neste momento, buscamos por experiências de comunidades quilombolas que trazem à tona uma realidade não percebida, ou propositalmente não visitada para que não seja vista. Aqui, vivências de indivíduos quilombolas que pisam o chão do quilombo são trazidas de modo a refletirmos diante dos depoimentos elencados, que muitas vezes denunciam a realidade da educação escolar presente nos quilombos brasileiros. Além disso, trata-se também da importância da conexão entre profissionais da educação que atuam nas escolas quilombolas e o próprio quilombo, no intuito de resgatarem, refletirem e construir, em conjunto, a cultura de um povo.

Diante desse contexto, nota-se que as transformações geracionais não podem ser reduzidas apenas ao aspecto biológico do nascimento, mas também da posição social ocupada por esses indivíduos e dos cenários políticos de cada época que acabam atravessando os sujeitos, fato que reflete na coletividade. Esses atravessamentos podem, ou não, modificar as tradições, visões, comportamentos, crenças e valores de um grupo social. Assim, compreende-se o raciocínio das diferentes gerações quando se leva em consideração o momento e lugar do mundo em que o sujeito se encontra.

Para que se compreenda melhor esse processo, Gomes (2003) enfatiza que o fenômeno da cultura e de suas interpretações passa por um processo de atualização em algumas dimensões, sendo as principais a política e a intelectual. Desse modo, a pesquisadora compreende que o termo cultura e suas dimensões vêm tomando mais visibilidade e usabilidade nos últimos anos, especificamente no Brasil, trazendo consigo uma nova normalidade diante das várias vezes que ele vem sendo utilizado e debatido em diversos cenários, a exemplo da educação brasileira. Os conceitos, os tipos, os exemplos, o debate sobre cultura abrangem, hoje, muito mais a sociedade que tempos atrás, a exemplo da cultura

juvenil, da diversidade cultural, do multiculturalismo, cultura negra, cultura indígena, dentre outros.

É com base nessa nova conotação que o termo cultura vem assumindo com o passar das gerações que é possível compreender as diferentes percepções dos indivíduos diante de assuntos como esse. Entender a própria cultura partindo do ponto em que não se falava a respeito dela, ou seja, pouco ou nada se compreendia sobre isso, é algo complexo para muitos, perante a distância com o tema aliado ao preconceito historicamente enraizado no Brasil quando se observa o processo histórico de construção da nação.

Gomes (2003, p. 75) introduz sobre esse tema que:

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

Os indivíduos, mesmo que não integrem uma época em que a cultura não fazia parte dos debates sociais, estão sendo moldados, o tempo todo, pela dinâmica cultural construídas por eles próprios por meio de suas vivências tanto enquanto indivíduo singular quanto do ponto de vista comunitário. São as experiências e interações com os próprios seres comunitários, e isso abrange não apenas pessoas, mas o meio de modo mais amplo, a mata, a terra, as crenças, os significados, entre outros, que constroem um povo e confere a ele um modo particular de (re)existir.

Podemos inferir dessas concepções que a existência de um indivíduo e sua integração numa sociedade, tanto na perspectiva psíquica quanto em suas vivências práticas, faz-se de representações, ou seja, das projeções intelectuais que o compreendem. Tais representações sintetizam-se e se moldam historicamente; elas ao mesmo tempo em que dá origem aos relacionamentos também os regulam perante a realidade comportamental específica de cada grupo social.

Levando, agora, para a dimensão da educação escolar, cabe ao educador e à educadora compreender como seu deu a construção da identidade negra por parte de um povo que esteve situado em diferentes épocas,

submetidos a um regime preconceituoso que acabou por hierarquizar os indivíduos diante de aspectos como cor de pele, origem e poderio econômico. Essa atitude enquanto profissionais da educação contribui na construção da autoestima dos alunos e contribui para um processo educacional mais justo. Além disso, trazer à tona figuras negras e representações negras importantes na construção da sociedade brasileira é tarefa do professor (Gomes, 2003), principalmente quando ele atua na educação pública quilombola ou em escolas não quilombolas, mas que estão em território quilombola.

A postura desses profissionais da educação requer posicionamento. Com isso, a criação de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, de fomento ao protagonismo negro e na contação da história do mundo sob a perspectiva das sociedades negras se dá como um grande e importante posicionamento dentro e fora de sala de aula. Essa é uma tarefa que não se concentra apenas nos projetos políticos e pedagógicos da escola, mas para além deles. São atitudes que transcendem os muros das instituições de ensino, sendo um papel crucial na promoção da cultura negra e em sua manutenção no dia a dia da comunidade como um todo, por isso se faz importante que os atores que compõem o corpo escolar sejam da própria comunidade, devido à aproximação de suas vivências, já que o próprio sujeito é parte viva e integrante dessa cultura.

Um triste cenário foi constatado por Campos (2014, p. 21) em sua pesquisa na comunidade quilombola Santa Rita das Barreiras, localizada no município de São Miguel do Guamá, no Nordeste Paraense, quando se estudou a realidade da escola local. Diante dos depoimentos de professores da única escola dessa comunidade, foi percebido que há um forte desinteresse por parte dos alunos quilombolas em frequentar à escola, que revelam seus motivos diante da fala do “Professor 1”:

As crianças são discriminadas na escola do município por causa da sua cor e de ser quilombola, eles não sabem se defender, isso leva os alunos à desistência, ao desestímulo. A Secretaria de Educação faz o Planejamento anual para todas as escolas e ‘joga’ para as escolas quilombolas, não tem um planejamento específico (Professor 1).

Essa realidade coloca em risco o futuro de um povo, já que ao desacreditar da escola, diante dos fatos citados, os indivíduos estarão distantes

do processo formativo que oportunizará a eles seu desenvolvimento pleno enquanto seres humanos, inclusive ao conhecimento de sua própria cultura. Desse modo, ao não ter esse acesso, a cultura local passa a não fazer parte da trajetória de vida dessas pessoas, ficando cada vez mais distante delas, podendo, inclusive, tornar raras as evidências da cultura quilombola local.

Outro depoimento que denuncia o descaso do governo local, agora em relação ao currículo escolar, é apresentado pelo “Professor 2”:

A educação quilombola vem sido debatida bastante para que a história e a cultura sejam colocadas no currículo, mas é necessário trabalhar mais, no planejamento não vemos muitas atividades voltadas para essa temática, os professores quilombolas têm que ir a busca (Professor 2).

Essa realidade constatada pela pesquisadora é comum a outras comunidades quilombolas, a exemplo do quilombo Mocó/Jacu, em que os professores sofrem com a falta de assistência em relação a materiais que tratem da cultura quilombola. Assim, eles precisam buscar por conta própria, sem amparo de órgãos do governo, por esses materiais, necessitando deles um esforço singular, muitas vezes muito além da carga horária de trabalho planejada, para que se consiga levar aos alunos um material mais digno e próximo de sua cultura.

No agreste de Alagoas, em estudo feito pelo pesquisador Fernandes (2020, p. 11), foi constatado, diante do depoimento de algumas mulheres quilombolas, que a realidade das escolas quilombolas locais transformaram o modo de se enxergar enquanto mulheres quilombolas. As depoentes citam, inclusive, que a partir das dinâmicas da escola em que estudam é que passaram a desejar a carreira docente no local onde moram, quando trazem:

Depois que a comunidade foi reconhecida como quilombola as coisas mudaram por aqui. Na escola mesmo têm projetos de afirmação da identidade negra. Agora sabemos de nossos direitos. Quando vou para cidade, só vou para estudar, não é um lugar que eu quero ficar. Eu mesmo estou estudando para ser professora aqui. Não tenho planos de casar cedo como outras meninas, quero ser professora quilombola (Débora, 20 anos).

Hoje eu sinto orgulhosa de ser mulher quilombola, desta terra. Somos assim, um povo negro e temos nossos direitos. Direito de falar de nossa comunidade. Uma vez um aluno falou a professora daqui: ‘o ano todo, de vez em quando, você fala em negro’ e a professora respondeu: ‘Você se matriculou nessa

escola, em uma comunidade negra, vai ouvir falar de negro, essa temática vai estar sempre presente, faz parte da sua e da nossa história' (Antônia, 47 anos).

De modo diverso ao apresentado nos achados do autor Campos (2014), as declarações de Débora e Antônia demonstram orgulho, diante de uma releitura do lugar e da pessoa que são dentro de uma comunidade quilombola. Nas falas, fica clara a forte relação delas com o lugar, quando se enfatiza que é nele que ela quer permanecer, ensinar e viver, enquanto reafirma a importância da temática negra a ser discutida principalmente em sala de aula. Diante disso, percebe-se a importância da construção das identidades quilombolas a partir da escola, lugar esse que contribui com esse processo ao narrar, interpretar, trazer ao protagonismo o indivíduo negro.

As falas trazidas pelas colaboradoras, que são quilombolas, revelam uma grande satisfação com a escola que estudam, assim como do posicionamento da professora em relação à abordagem da temática negra em sala de aula. Esses fatores, unidos, acabam repercutindo naqueles que estão envolvidos nessa dinâmica, fazendo com que aspirações individuais passem a ser coletivas, ou possibilitando uma visão mais positiva e próxima da cultura negra por parte da comunidade como um todo, visto que é natural que todos que nela moram passem pela escola e por esses professores que levam a cultura quilombola para a sala de aula. Com isso, quando um aluno percebe no professor a existência do orgulho em pertencer a sua cultura, fica muito mais fácil e viável de que ele também passe a agir de tal modo, iniciando seu processo de pertencimento à própria cultura.

Valentim e Trindade (2011) apresentam um cenário diferente do acima citado, revelando que na comunidade quilombola Espírito Santo, há diferenças nas declarações dos moradores quando se compara a fala de indivíduos mais jovens com os idosos do mesmo local. O pesquisador enfatiza em seu estudo que idosos desta comunidade compreendem o quilombo com uma percepção mais resistente à própria identificação enquanto homem ou mulher quilombola, em que na grande maioria dos discursos os entrevistados, todos idosos, diziam que o termo quilombola remete à escravidão e isso trazia vergonha para eles, pois parecia humilhante. Contudo, sabe-se que tais interpretações, principalmente sob o olhar de indivíduos com idade mais avançada, estão ainda

sofrendo sérias influências de uma época em que o preconceito étnico era ainda mais forte e presente nesse período.

Quando se observa a visão dos mais antigos do lugar, no quilombo Mocó/Jacu, percebe-se que eles sabem que são quilombolas e que o lugar é certificado pela Fundação Palmares, mas não fazem associações pejorativas em relação ao que são. As falas revelam que há a ideia de que o quilombo é um lugar de gente preta, mas não há uma ligação com a escravização de pessoas pretas nem coisas relacionadas a essa ideia. Porém, nos mais novos, existe sim uma resistência maior em relação à sensação de pertencimento à cultura quilombola e ao ser quilombola. Não é raro perceber, nos mais jovens, que há uma certa omissão em relação a isso, e em alguns relatos é possível constatar falas do tipo “ninguém quer ser daqui um lugar que ninguém tá nem aí, de gente preta”.

Ou seja, quando se analisa as diferentes gerações, percebemos o quanto as concepções acerca das identidades quilombolas são e podem ser diferentes. Isso se torna real para muitos devido a uma série de fatores que contribuem com essa construção identitária, a exemplo do processo educacional familiar e escolar que essas pessoas receberam, as condições de vida de cada época, as vivências individuais de cada um, entre outros.

Além dos entraves vividos pela comunidade docente das escolas quilombolas, há também a carência de estudos, de visibilidade, de busca e da vontade governamental em, de fato, ir a essas escolas para que se perceba de perto suas realidades. Nesse sentido, Santos (2019) faz uma abordagem muito incisiva em relação ao silenciamento do governo em relação às escolas quilombolas, apesar de os esforços legislativos parecerem se importar, de fato, com esse processo. Para o pesquisador, a perpetuação de desigualdades e do racismo se dá pela distância – que parece proposital – dos entes governamentais que deveriam trabalhar em prol dessas populações.

Na área da educação brasileira, geralmente, poucos são os trabalhos que buscam trazer a realidade das escolas quilombolas para o centro dos debates. Essa invisibilização coloca em risco a criação de políticas públicas específicas que servem para amenizar as dificuldades enfrentadas por esses

povos. Mobilizar-se para enfrentar e mudar esse cenário parece ser um fardo para o governo brasileiro (Santos, 2019). E, quando se tem um pouco de mobilização, a exemplo da criação de leis e políticas públicas, parecem ser criadas apenas para uma mera propaganda, pois na prática pouco altera a realidade dos quilombos. Infelizmente, essas posturas jogam muitas famílias quilombolas a própria sorte, fazendo-os muitas vezes descreditarem inclusive da própria origem.

A postura estatal frente à realidade das instituições de ensino situadas nos quilombos brasileiros é, quase sempre, baseada em desinformação estatística e demográfica (Borges, 2005). O governo brasileiro cria instrumentos jurídicos direcionados aos povos originários, aos marginalizados, aos historicamente prejudicados diante de um contexto conturbado e muitas vezes criminoso, certamente no intuito de abrandar realidades para que se consiga um silenciamento imediato dessas comunidades. Muitos são os esforços teóricos que garantem, por exemplo, uma vida digna, mas que não garante sequer o mínimo para que esse direito seja efetivado.

É diante dessas retaliações que podemos compreender o porquê de muitos homens e mulheres quilombolas se distanciarem tanto da própria cultura e do próprio reconhecimento enquanto pessoa negra e quilombola. Pois, de tanto sofrer ataques ou de tanto parecer não existir para os entes governamentais, cria-se uma sensação negativa da própria existência, ao ponto de acreditar que pelo fato de ser quilombola abre um precedente de se imaginar como um verdadeiro problema para essas instituições. Com isso, quem quer ser um problema para alguém? Essa indagação permeia o subconsciente de muitos indivíduos que se encontram nesse triste cenário, e por isso, também, surge o sentimento de repulsa e negação em relação à ancestralidade que os pertencem.

Uma série de obstáculos acompanham a vida das comunidades quilombolas, em diferentes áreas, que refletem no contexto social como um todo, assim como no desempenho escolar, nas questões de ordem psíquica, na saúde do próprio corpo, entre outros. Sobre isso, constata-se que existe uma forte negligência do governo na cobertura da saúde pública nesses territórios com as doenças que acometem preferencialmente a população negra (Kalckmann et al, 2007); também em relação ao direito à terra (Figueiredo, 2017); e o lado mais

perverso dessas práticas, que se dá com a participação de agentes do Estado, a exemplo da polícia militar, no que se refere ao genocídio da população jovem negra (Santos, 2012).

Outro fator que demonstra a forte presença do não agir governamental é a escassez de leis que tragam dispositivos densos e que representem as reais necessidades do povo quilombola. Sobre isso, “[...] No plano legislativo, nunca é demais destacar que o direito quilombola foi garantido em apenas um artigo nas disposições transitórias da CF/88, enquanto o direito das comunidades indígenas foi recepcionado em um capítulo” (Santos, 2019, p. 6). Se, de um lado, os esforços parecem ser muito maiores em relação à preocupação, diante da lei, sobre parte dos povos originários, por outro, parece quase não existir esse mesmo sentimento sobre as comunidades quilombolas brasileiras.

Com base nos aspectos acima discutidos, diante dos depoimentos de mulheres quilombolas, professores que atuam na educação escolar quilombola, dos lamentáveis processos que passam os raros esforços jurídicos destinados ao povo quilombola, é notório o grande distanciamento estatal em relação aos instrumentos efetivos que visem a um apoio mais denso e justo a essas comunidades. Além disso, percebeu-se que a realidade de muitas escolas quilombolas não é tema central dos debates no cenário da educação pública pois quase sempre sequer há dados que constatem essa realidade. Outro fator que traz consequências diretas ao pleno desenvolvimento dos estudantes de escolas quilombolas é a falta de assistência governamental em relação à saúde física e psíquica desses povos, além da presença da violência estatal, desarrazoada, que cessa a vida de muitos jovens negros brasileiros.

Desse modo, esse conjunto de ações ou a ausência de algumas outras alicerça um abismo muito presente na vida de muitos povos quilombolas, repercutindo em diversos aspectos em suas vidas pessoal e coletiva. Com isso, o fenômeno das identidades quilombolas, que perpassa pelo sentimento de pertencimento à própria cultura, acaba ficando fragilizado, distanciando os indivíduos de sua própria origem, tornando-os reféns de um sistema cruel que continua marginalizando o povo negro brasileiro, especialmente as comunidades quilombolas, ante aos ataques diários sofridos pelo poderio estatal.

Sendo assim, quando se analisa a formação identitária de povos quilombolas e os documentos legais que o direcionam, é possível perceber o quanto ainda carecem de atenção, principalmente no sentido de se efetivarem práticas específicas que contribuam com a realidade local de determinado povo. Só assim será possível combater os problemas enfrentados durante o processo de construção dessa identidade. Além disso, observa-se essa mesma dificuldade na formação educacional oferecida aos povos quilombolas sendo, muitas vezes, genéricas e excludentes.

Portanto, muitas são as influências, desde a educação escolar, as vivências individuais e coletivas na comunidade, a adesão social e a atuação estatal, que impactam diretamente no processo de construção das identidades quilombolas por povos quilombolas. Logo, chama-se atenção às barreiras existentes que acabam dificultando esse processo, sendo importante o apoio coletivo para sua superação. Pois, discutir e refletir sobre esse processo no presente é fator de grande importância para que o futuro da cultura quilombola seja realidade.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A questão identitária do povo negro, atualmente, dialoga com o processo cruel de apagamento cultural iniciado em África, fato que coloca o homem negro como inferior ao homem branco. Tal ideal ainda se faz presente na sociedade brasileira, inclusive no próprio negro, e isso está sendo impulsionado, muitas vezes, pela própria escola. As metodologias arcaicas presentes nas instituições de ensino ratificam essa ideia supremacista de uma raça sobre a outra quando não contribui com a construção da identidade negra, principalmente nas comunidades remanescentes quilombolas.

Dado esse contexto, neste capítulo abordamos o caminho metodológico da pesquisa desde sua natureza, o locus e os sujeitos da pesquisa, o método adotado, as estratégias de coletas de informações, os procedimentos de análise e interpretação das informações colhidas, a estrutura do trabalho, além das questões éticas envolvidas em todo o processo. Nesse contexto, buscamos embasamento na colaboração dos estudos teóricos de Thiollent (1986; 2011), Bardin (2016), Knowles e Cole (1993), Pereira (2019), Freire (1987), Gomez (2015), entre outros, que alicerçaram este trabalho para que fosse possível construí-lo de modo dialógico e justo.

4.1 Pesquisa qualitativa

A presente pesquisa se respalda na estratégia de abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza aplicada, que se vale da coleta de informações por meio de entrevistas narrativas e da observação do pesquisador durante as rodas de conversa e oficinas culturais presenciais. Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 04) afirma que “a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação”. Assim sendo, é crucial que o caminhar da pesquisa se dê de modo coletivo e que oportunize todas as partes envolvidas em participar efetivamente do processo, tornando a pesquisa de fato democrática e justa para que se ouçam todas as vozes. Pois, exige-se do pesquisador sensibilidade e muita determinação no

percurso da pesquisa, além da compreensão de eventuais situações que moldem esse caminhar.

A natureza deste trabalho é do tipo aplicada, em que Pereira (2019 p. 29) acrescenta, a respeito desse tipo de pesquisa, que ela se dá quando o estudo tem como objetivo resolver problemas práticos diante da própria ação intencional que possibilitará mudanças no cenário objeto de estudo da pesquisa, sendo, portanto, produzidos conhecimentos práticos por meio desta teorização. Ou seja, o autor preconiza a práxis na construção do estudo, que necessita de uma base teórica para tal. Com isso, ele enfatiza a importância da intencionalidade do autor nesse processo, fato que contribuirá para variadas inferências e reflexões no percurso do trabalho.

Nesse contexto, levando em consideração que se trata de um curso de pós-graduação de mestrado profissional, precisamos levar em consideração que a criação da obra precisa estar embasada na intencionalidade do mesmo. Sendo assim, essa obra objetiva também aproximar os sujeitos, universidade, comunidade e educação básica, sobre as funções sociais exercidas por essas instituições, fato que ainda se nota bastante carência na difusão dessas ideias na sociedade atualmente.

Diante desse raciocínio, Pereira (2019, p. 19), afirma que “[...], a construção do produto final tem relação direta com a mudança qualitativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa”, ou seja, precisamos, coletivamente e de modo justo, pensar a obra e construí-la, entendendo e compreendendo as intenções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pensando em seu uso na prática educativa não apenas da escola, mas para além dela.

Lembramos, ainda, que para que se pensasse a respeito da obra, desde sua natureza até sua concretização, ancoramo-nos em bases acadêmicas que oportunizam reflexões acerca da transversalidade dos temas envolvidos nesta pesquisa, bem como sua implicação social e acadêmica, além da importância para a comunidade escolar. Sobre isso, Morosini (2015, p. 102) traz que “é um processo de identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um tempo e temática específica”.

4.2 Método: pesquisa-ação

Para tanto, o percurso de um estudo precisa estar pautado em categorias bem definidas que embasem sua trajetória a fim de que sua realização seja viável, estando o mais próximo possível de seus objetivos. Para tanto, é necessário que se entenda o que é pesquisar, que nas palavras de Kincheloe (1997, p. 179) é “um ato cognitivo, porque ele nos ensina a pensar num nível mais elevado”. Ou seja, para que se consiga ir além daquilo que se tem pré-estabelecido, principalmente diante do contexto brasileiro, em que muitas verdades absolutas foram criadas e enraizadas durante o processo histórico de construção dessa nação, atingindo negativamente muitas culturas, a exemplo dos povos negros. Thiollent (1986) chama esse contato entre pesquisador e sujeito pesquisado de pesquisa-ação, que tem como principal característica esse envolvimento mútuo entre as partes.

Em relação à análise dos conteúdos alcançados, Bardin (2016) direciona que há, porém, alguns entraves possíveis de serem encontrados pelo pesquisador, principalmente quando se trata de uma análise qualitativa. O pesquisador traz à tona pontos cruciais como o rigor da análise documental, como um elemento fundamental ao pesquisador; a descrição analítica e os critérios utilizados, inclusive os de apreensão e exclusão utilizados; as inferências que levam o pesquisador a determinadas decisões; e por fim a análise documental, categorizada por temática.

A presente pesquisa, portanto, possui tais preceitos apresentados pelos autores acima já que o autor convive no território, com a comunidade escolar, e com o povo quilombola do Mocó/Jacu, que é objeto de estudo desta pesquisa. Essa interação contribui com o envolvimento entre as partes e aproxima os objetivos do estudo dos anseios da comunidade como um todo, a fim de que os resultados desta ação oportunizem avanços dos mais variados tipos para os envolvidos.

Com isso, este estudo se apresenta também como uma pesquisa-ação, por meio de uma pesquisa de campo, visto que se trata de uma investigação

social empírica que se faz em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986).

Além disso, ele também se respalda na estratégia qualitativa de pesquisa, de natureza aplicada, que se vale da coleta de informações por meio de entrevistas narrativas e da observação do pesquisador durante as rodas de conversa e oficinas culturais presenciais. Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 04) afirma que “a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação”. Assim sendo, crucial que o caminhar da pesquisa se dê de modo coletivo e que oportunize todas as partes envolvidas em participar efetivamente do processo, tornando a pesquisa de fato democrática e justa para que se ouçam todas as vozes.

4.3 Estratégia de coleta de informações

Antes de qualquer passo dado para início desta pesquisa, a ideia da criação de algo que ajudasse nas dinâmicas da escola local do quilombo Mocó/Jacu já era discutida entre nós que convivemos no lugar. As ideias foram surgindo e amadurecemos ainda mais ao decorrer das aulas do mestrado profissional cursado por mim. Logo, foi criado um grupo para interação no aplicativo WhatsApp, cujo intuito foi manter contato para que os debates sobre os procedimentos da pesquisa fossem sendo socializados e interagidos.

Ao todo, contamos com a participação de oito colaboradores, sendo dois anciões, que chamaremos de Kwame e Amari; dois líderes da comunidade, que trataremos como Jabari e Ayana; e quatro professores da escola Manoel Feitosa de Oliveira, denominados aqui por Amina, Zuri, Makena e Efua. Nesse sentido, os professores que participaram da pesquisa já haviam socializado o fato de que há uma certa escassez de materiais que colocam o homem e a mulher negra como protagonistas nos materiais didáticos da escola. Essa constatação

contribuiu com a escolha das estratégias e da obra a ser construída nesta pesquisa.

Alguns instrumentos foram escolhidos para serem utilizados na coleta de informações que embasaram a presente pesquisa, sendo elas as entrevistas narrativas com os dois anciões; e os círculos de cultura, inspirados em Paulo Freire, com os anciões, professores e líderes comunitários.

Para tanto, a presente pesquisa aplicou, como forma de diagnóstico, um questionário estruturado (APÊNDICE A) via impresso aos professores quilombolas da escola Manoel Feitosa de Oliveira localizada no Quilombo Mocó/Jacu a fim de apreender informações necessárias que respaldem os demais procedimentos do trabalho.

Sob a perspectiva das oficinas de culturas, Freire (1987) alerta para as possibilidades de aprofundamento crítico social pelos participantes em relação ao conteúdo trabalhado. Para o autor:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se, mais e mais, vai assumindo criticamente o dinamismo da sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo [...] (Freire, 1987, p. 17).

Desse modo, esse momento possibilita a discussão acerca de trocas de experiências e troca de saberes entre os envolvidos, momento que é de grande valia para todos, visto que o pesquisador, que é professor, e os anciões fazem moradia no mesmo lugar, no Quilombo Mocó/Jacu. Esses momentos, portanto, enriquecem o trabalho e abrem possibilidades de construção e reconstrução na condução do mesmo.

Sobre os círculos de cultura Paulo Freire, Gomez (2015) acrescenta que tal atividade é uma estratégia para aprendizagem dos envolvidos e que essa dinâmica cultural serve também para organizar saberes, oportunizando reflexões acerca da arte, da mídia e da cibercultura na educação com a participação popular. Com isso, esse tipo de interação se faz de grande contribuição para os objetivos traçados no presente trabalho, visto que pretende justamente esse tipo de interação e construção social.

Para que isso fosse possível, utilizamos entrevistas narrativas com os anciões que, na perspectiva de Bauer (2002), elas se valem do acesso à construção histórica do informante, mas para além disso, da compreensão dos diversos aspectos que entornam as biografias construídas nos variados cenários que repercutem nas motivações pessoais dos entrevistados.

Bauer (2002) enfatiza também que diante do emprego desse tipo de ferramenta, alguns aspectos podem ser analisados, como as causas ou fatores que influenciaram determinados fatos ou comportamentos de um povo, seus padrões e modos de vida, entre outros. A visita ao álbum da família assim como as conversas sobre o passado do lugar são formas de revisitar e apreender informações sobre as origens de um povo, salienta o pesquisador. Logo, pode-se perceber a importância dessas ações no que diz respeito ao colhimento de informações para subsidiar um estudo.

Ressaltamos que, diante do contexto em que todos os participantes da pesquisa vivem, um lugar de difícil acesso, zona rural de uma cidade no alto sertão alagoano, em que a escassez de recursos básicos é frequente, tivemos muita dificuldade para reunir todos, principalmente no sentido de estabilidade do sinal de internet, pois é frequente ficarmos dias sem rede. Contudo, ao final, foi possível realizar todos os encontros previamente programados.

4.3.1 Primeiro Encontro

O primeiro aconteceu com as lideranças da comunidade Mocó/Jacu, no dia 10 de julho de 2025, às 10h, a fim de torná-los cientes de todos os detalhes da pesquisa em questão, socializando os riscos e benefícios que podem ser trazidos por ela, além de sempre os lembrar de que a qualquer momento podem opinar sobre o processo. O encontro durou em média uma hora e aconteceu via Google Meet.

A intervenção e todos os detalhes pensados pelo autor da pesquisa foram socializados, sempre buscando que os dois colaboradores comentassem e opinassem sobre as expectativas, além de encorajá-los a intervirem de modo a contribuir com a construção de um estudo mais adequado aos anseios de todos os envolvidos. Porém, diante da antiga e forte interação entre o pesquisador, os

líderes da comunidade, os professores e os anciões, muitos detalhes da pesquisa já eram projetados em conversas oportunas entre nós.

Esse convívio trouxe certa facilidade nessa construção devido à intimidade e ao fato de todos conhecerem bem o lugar, assim como a realidade da escola. Com isso, discutimos sobre a importância do fomento à cultura quilombola na comunidade, que ainda é muito tímida, principalmente quando se observa esse cenário na escola local. A líder, que é graduanda do curso de direito, comentou que:

Jabari: sou de uma das gerações mais novas daqui, e vejo que quase ninguém se interessa em falar sobre o que somos. As pessoas daqui têm tantas ocupações e necessidade que parece que não importa muito trazer nossa cultura ao centro dos debates. Vou tentado de vários jeitos, você mesmo vê como é difícil o povo participar, mas compreendo. São muitos e muitos problemas.

A liderança em alguns momentos faz desabafos em relação às dificuldades locais, que de fato nos causa certa tristeza pois a vulnerabilidade social em que muitas famílias locais vivem acaba criando uma barreira nas expectativas que temos em relação à realização de projetos que aproximem a comunidade da cultura quilombola. Isso tem forte influência dos poderes políticos, que deixam muito a desejar na assistência social da comunidade, acentuando alguns problemas como, principalmente, saúde e alimentação.

Thiollent (1986) introduz que esse tipo de esse tipo de dinâmica, em que o pesquisador abraça o problema e busca por soluções de forma dialógica e colaborativa dentro de um espaço profissional, é um tipo de pesquisa social, que objetiva a solução de barreiras comuns aos envolvidos. Desse modo, esta pesquisa se apresenta como um estudo de cunho social, já que está imbuída nesses parâmetros durante o seu processo de construção.

Já a outra liderança comentou, em seguida, que:

Kauê: uma pesquisa é importante para nós, vai mexendo com nosso povo, aqui ou ali, na escola, no campo, em casa, de alguma forma o nosso nome está sendo falado. Pensar em um instrumento que ajude nossos pequenos a se verem projetados numa tela como personagens, isso é algo muito interessante e já ajuda em eles se verem como quilombolas, porque depois de adulto é difícil eles se sentirem orgulhosos disso.

A liderança Kauê é professor, já atuou na escola que é *locus* deste estudo, mas hoje atua na Secretaria de Cultura do município. Essa fala nos faz perceber que os líderes locais encaram um estudo científico com a possibilidade da produção de um material algo importante para a cultura local, pois ajuda no fomento à cultura a partir da escola. Diante da experiência dele enquanto profissional de educação, há propriedade no que se fala pois ele já viveu o contexto de sala de aula por vários anos, e em vários momentos ele opinou sobre alguns pontos específicos da obra, como as características dos personagens, os nomes adotados, a contextualização das falas, dentre outros pontos.

Ambos levantaram a hipótese de conferir aos personagens os nomes reais de alguns alunos, bem como os dos anciões que aparecem na obra. Contudo, ressaltei que há embasamento legal a respeito desse ponto especificamente, em que diante da exposição dessas pessoas alguns riscos podem colocá-las em perigo, e sobre isso o Comitê de Ética Profissional é o órgão responsável por deliberar a respeito, e é com base nas normativas legais dele que a presente pesquisa se respalda.

Essa vontade que emerge dos entrevistados revela não só a vontade que eles têm em ver seus pares estrearem em algo nunca visto na comunidade, mas também a o quão eles consideram importante o desenvolvimento do estudo tendo em vista essas possibilidades. Portanto, o debate seguiu de forma tranquila, surgindo várias ideias positivas que agregaram muito, em muitos aspectos, a presente pesquisa.

4.3.2 Segundo Encontro

Depois, ocorreu um outro encontro com os anciões, que têm 84 e 92 anos, no dia 18 de julho de 2025, às 9h, no intuito de buscar reflexões acerca da historicidade local em aspectos como o início da formação do lugar, geografia local, aspectos sociais, culinária, medicina, religiosidade, educação, dentre outros. Esse segundo momento aconteceu num anexo da escola, facilitando a viabilidade do encontro já que ambos residem a poucos metros desse espaço, e durou em média 1h50min cada, com atenção a uma condução tranquila e

atendendo ao tempo dos entrevistados, sempre acompanhados da presença dos dois líderes.

Este momento é compreendido como um Círculo de Cultura, de Paulo Freire, que é visto por Gomez (2015) como oportunidade de organização dos saberes, que oportuniza importantes reflexões sobre muitos aspectos que envolvem a temática em questão. Logo, os anciões, que são bibliotecas vivas do lugar, servem como um rico e importante acesso às memórias do lugar.

O contato com a historicidade local contribui com criação individual e coletiva de pertencimento ao lugar, fato que pode fazer com que os indivíduos busquem mais informações, estudem sobre o lugar, vejam prosperidade nesse ambiente, pois infelizmente é comum ouvir algumas pessoas comentarem que não há futuro ali, demonstrando o desejo de sair do lugar para buscar evolução. Então, ao perceber que o lugar é também evoluído, quando observamos sua trajetória e tantos outros fatores que podem ser desfrutados, o modo que se vê o quilombo onde moram pode se tornar mais positivo.

O quadro 1 apresenta alguns elementos que compuseram este momento:

Quadro 1 – Resumo do primeiro Círculo de Cultura dia 18/07/25 às 9h

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	A formação da Quilombo Mocó/Jacu
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - dialogar a escolha dos assuntos que comporão as esquetes midiáticas; - proporcionar aos anciões um momento reflexivo acerca da história local trazendo à tona lembranças da comunidade, suas manifestações culturais e como se chegou ao que é hoje; - abordar o fenômeno da identidade negra por meio das manifestações culturais e da educação no lugar em que moram;
CONTEÚDO	- a historicidade do Quilombo Mocó/Jacu e a construção do lugar
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - encontros presenciais na casa dos anciões; - conversa presencial em grupo; - reflexões acerca da trajetória do povo do quilombo Mocó/Jacu; - escolhas dos temas abordados pelos anciões para inserção na obra;
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Áudios; - Vídeos; - Lápis; - Borracha

	- Papel; - Notebook.
--	-------------------------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

Esse encontro trouxe à tona as vivências dos envolvidos de modo a potencializar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Escola Manoel Feitosa de Oliveira por meio de uma obra do tipo esquete midiática no intuito de possibilitar aos alunos uma chance de se verem protagonistas da própria história, contribuindo com a sensação de pertencimento à própria cultura. Esse momento teve duração de cerca de uma hora e fluiu de forma tranquila, instante em que muitas informações a respeito de como a comunidade Mocó/Jacu teve seus primeiros habitantes, primeiras casas, modo de vida desses primeiros indivíduos, a disposição das casas, a alimentação, entre outros aspectos.

Inicialmente, o líder Kauê explicou aos anciões todos os detalhes da pesquisa, sua importância e motivos que levavam a essa construção na comunidade. Conversamos sobre alguns pontos específicos, a exemplo da mantê-los informados sobre uma possível desistência da ação, caso queiram, dentre outros aspectos. Mas, entusiasmados, alegaram que “nada disso, vamos conversar sim sobre nosso canto”, disse a anciã Kwame.

A conversa foi conduzida de modo que o pesquisador iria fazendo algumas provocações a respeito de como a comunidade quilombola Mocó/Jacu iniciou naquele lugar, que está tão distante dos centros urbanos. Kwame, que apresenta uma excelente memória e lucidez apesar de seus 92 anos, explicou com muitos detalhes sobre muitas coisas, lembrara até da presença do bando de Lampião e Maria Bonita pelo lugar, que inclusive foi colocada por seu pai para tocar cavaquinho para esses homens. Ela também revelou na conversa que a casa do pai dela junto a sua família foi a primeira do lugar, ainda de barro, e que naquela época sobreviviam da caça de pequenos mamíferos e alguns roedores, como mocó, preá, tatu, e algumas espécies de pássaros. Depois, outras casas foram sendo construídas. Além disso, um detalhe que chamou atenção foi sobre a presença de luz elétrica, que segundo Kwame é coisa do povo moderno, pois na maior parte da vida dela a luz era o fogo derivado de um gás que saía da

planta chamada mamona quando ela macerada, e aí faíscas faziam aquela pequena chama e assim conseguiam fazer fogueiras para cozinhar.

Amari se recorda com menos detalhes, apesar de ser mais novo, e por algumas vezes elogia sua prima Kwame pela lembrança de tantos detalhes, que inclusive despertava outras lembranças em Amari ao ouvi-la falar, de que a escola da época era uma casa que tinha uma mulher que ensinava a fazer o próprio nome de cada um. Saber assinar, naquele tempo, era como se tivesse concluído a escola, relatou.

Com isso, o encontro foi marcado por muitas lembranças, música e risadas. Ambos os anciões são músicos, Kwame toca cavaquinho como ninguém, e as músicas cantadas por ela são de vivências próprias no lugar, algumas de autoria dela e outras de seu pai. Já Amari entende muito de sanfona, inclusive é um amante do instrumento, que o tem com muito zelo. Ao tocar, também canta e faz todos ao seu redor apreciarem um bom “forró de sanfona” como ele gosta de se referir.

A lucidez de ambos os anciões é algo que impressiona a todos nós do lugar, principalmente Kwame, que apesar de sua longa trajetória de vida, mora sozinho e realiza suas atividades diárias sem muitos esforços. Ela nitidamente estava muito feliz com o momento, inclusive pedindo por mais encontros como esse, relatando que quanto mais ela fala do passado mais ela lembra de bons momentos que viveu.

Figura 1: Imagens do Segundo Encontro dia 18/07/25 às 9h



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

4.3.3 Terceiro Encontro

O terceiro encontro, que aconteceu no dia 10 de agosto de 2025, às 9h, foi com os professores quilombolas da Escola Manoel Feitosa de Oliveira, realizado via Google Meet, momento que oportunizou a socialização do trabalho e aplicação do questionário construído, sempre alertando aos colaboradores a respeito dos riscos e benefícios da ação realizada, além de que a qualquer momento podem perguntar e/ou desistir da participação.

Esse encontro durou cerca de 40 minutos, pois os professores pediram para responderem ao questionário proposto com mais tempo, em um momento oportuno. Considerei a proposta e assim foi feito. Conversamos a respeito de todos os detalhes envolvidos da pesquisa, principalmente sobre a obra e a importância de se realizar uma pesquisa cujo tema traz à tona a cultura quilombola. Diante desse contexto, foi explicado cada item do questionário, para que não restassem dúvidas, enfatizando que há, em todas as questões, um espaço com linhas em branco em que eles poderiam fazer observações complementares caso considerassem necessário.

De forma unânime, os professores afirmaram que a construção de uma obra cujo protagonismo é negro e que conta um pouco da história local é algo grandioso para o lugar, e que eles sentem falta de materiais desse tipo na escola, principalmente em forma de animação, pois as crianças ficam mais envolvidas. Com isso, sugestões foram dadas quando se falava a respeito das cenas, dos personagens, de todos os detalhes, minuciosamente, inclusive até o aspecto estrutural da sala de aula. Os professores demonstraram muito cuidado com essas representações, momento em que fizeram muitas perguntas sobre como se daria a construção das partes do vídeo, além de como eles iriam acessar esse material.

A professora Amina questionou:

Só você poderá passar o vídeo para as crianças ou nós podemos usar em outros momentos? Pois já estou pensando num projeto aqui, talvez um cinema coletivo, que aí a gente se reúne e faz algo bem legal, e dá para abordar muitos componentes do currículo numa ação dessa.

Informei-a que o material estará disponível para quem quiser acessá-lo, inclusive o público que se encontra fora da escola, basta acessar ao endereço eletrônico por meio do link que está na seção “6. OBRA – ‘HERÓIS DA RESISTÊNCIA’” deste estudo. A ideia trazida pela professora demonstra as possibilidades que o docente tem de utilizar o material construído, ao mesmo tempo em que os alunos entram em contato com a própria cultura ao conhecer a historicidade do lugar.

Nesse sentido, Thiollent (2002, p. 04) “a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação”, corroborando o que aconteceu nesse encontro entre os colaboradores e o pesquisador. Quando há uma troca mútua de conhecimento em prol de um objetivo comum, há, assim, a concretização desse tipo de pesquisa.

Outra professora comentou:

Zuri: Fico feliz que você tenha se esforçado para trazer algo que nos ajuda, a gente já falava da importância desses meninos se enxergarem nesses materiais ne, porque a grande maioria dos livros traz só gente branca e não quilombola para as ilustrações, isso distancia eles mesmo do que eles são.

É comum, infelizmente, que os materiais didáticos e paradidáticos não tratem especificamente da cultura quilombola. Quando aparece, trata-se a cultura negra forma geral, quase nunca fazendo uma conexão com os quilombos. Essa invisibilidade faz com que o indivíduo quilombola também não se projete tanto nessas produções quanto no mundo e nos espaços sociais, já que são raras ou inexistentes as representações que eles têm durante seu desenvolvimento na escola, espaço que marca a vida das pessoas por ser um momento em que aprendemos muitas verdades a respeito de quase tudo. Os outros dois professores, Makena e Efua, não manifestaram dúvidas, apenas fizeram elogias à iniciativa e disseram estar ansiosos para desfrutar da obra com seus alunos.

Figura 2: Terceiro Encontro dia 10/08/25 às 9h



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

4.3.4 Quarto Encontro

O último encontro envolveu os líderes comunitários e professores, no dia 22 de setembro de 2025, às 15h, momento em que se apresentou a obra construída ao longo da pesquisa. Esse momento foi marcado por muita emoção pois trouxe à tona lembranças afetivas aos presentes no momento, marcado por lágrimas e sorrisos durante a apresentação da obra. Os colaboradores comentavam durante esse momento do quão bonito e rico ficou a obra, já fazendo planos para sua utilização com os alunos da escola, cheios de planos para tal. O quadro 2 a seguir apresenta de modo categorizado o conteúdo desse encontro:

Quadro 2 – Resumo do segundo Círculo de Cultura dia 22/09/25 às 15h

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	A formação da Quilombo Mocó/Jacu
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - dialogar a respeito da veracidade trazida no conteúdo da versão final da obra; - apreciar a versão final da obra; - refletir sobre possíveis mudanças em qualquer parte da versão final da obra;
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - a historicidade do Quilombo Mocó/Jacu e a construção do lugar presentes na versão final da obra;
	<ul style="list-style-type: none"> - encontro presencial na casa de um dos líderes; - conversa presencial em grupo;

METODOLOGIA	- reflexões acerca do resultado final da obra; - opiniões acerca da obra;
RECURSOS	- Notebook.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Nesse último momento, o sentimento que o permeou foi de grande satisfação e entusiasmo para o uso prático da obra, momento em que se assistiu atentamente à obra. Enquanto assistíamos, em muitos momentos os colaboradores riam fazendo analogias entre os personagens e os parentes do lugar, percebendo características semelhantes entre eles.

Sendo assim, esse encontro foi encerrado após a apreciação atenta de todos, em que os professores faziam planos futuros para o uso em sala de todo o material, já visando a projetos e atividades com seus pequenos. Dessa forma, quando o próprio professor se sente representado em um material que é levado para o interior da sala de aula, fica mais fácil de seus alunos também assim se sentirem, já que, durante nosso percurso na escola, temos nossos professores, principalmente na infância, como boas referências em muitos aspectos. Logo, ao enxergar no professor a figura quilombola, aliado ao conteúdo da obra, os alunos terão uma probabilidade maior de criarem em si um sentimento mais positivo e próximo de sua própria cultura.

4.4 Locus e sujeitos da pesquisa

Ao estabelecer um local específico onde a pesquisa irá acontecer, Knowles e Cole (1993, p. 476) explicam que é prudente que o “pesquisador embrenhe-se na sala de aula para observar, participar e discutir ensino-aprendizagem com aqueles que melhor conhecem os professores e alunos”. Sendo assim, o autor enfatiza o fato do contato direto entre atores objeto da pesquisa e o pesquisador, fato que tornará possível a pesquisa dentro desse universo citado. Isso traz à tona a importância do pesquisar com o objeto de estudo, e não pesquisar apenas para eles, pois estar junto a esses sujeitos tornará a pesquisa de fato possível.

A escolha do lugar onde se assenta esta pesquisa, que foi a escola Manoel Feitosa de Oliveira, se deu pelo fato de o pesquisador ser professor, atuar em sala de aula há nove anos, perpassando pelo ensino fundamental anos iniciais e anos finais, e pelo ensino médio, todos em escolas públicas, e essa trajetória fez com que esse ambiente fosse visto com mais sensibilidade. Além disso, o quilombo Mocó/Jacu é também minha morada, onde possuo vivências singulares que me aproximam muito da cultura local, pois também sou parte integrante dela. Logo, unindo esses fatores, o *locus* tornou-se, assim, o lugar mais apropriado para o desenvolvimento deste estudo.

A escola de ensino fundamental anos iniciais Manoel Feitosa de Oliveira, situada no quilombo Mocó/Jacu que tem sua certificação como Quilombo pela Fundação Cultural Palmares - FCP, que se respalda diante do decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, e é responsável pela certificação de comunidades quilombolas e sua inscrição no cadastro geral, é objeto de estudo da presente pesquisa. Nesse sentido, o Quilombo Mocó/Jacu se localiza no sertão nordestino, na cidade de Poço das Trincheiras, Alagoas, com certificação de número 01420.001244/2004-63 diante da portaria 7/2005 (Brasil, 2024).

Minha chegada no quilombo Mocó/Jacu aconteceu há cerca de seis anos. Antes disso, minhas vivências desde a infância até os dias atuais se deram num outro ambiente, que também leva um modo de vida quilombola, zona rural de Paulo Afonso, Bahia, denominada, hoje, de Malhada Grande. Esse lugar é minha morada desde o nascimento, momento em que minha mãe de criação, que é natural desse lugar, acolheu-me diante de um momento dramático na vida da minha mãe biológica. Com isso, devido à semelhança no modo de vida entre o povo Malhadagrãndense e o povo do Mocó/Jacu, passei a destinar esforços para conhecer mais a cultura do povo quilombola, rural, igualmente invisibilizados pelos poderes públicos, mas cheios de histórias de superação e determinação.

Na construção do estudo, analisou-se, primeiramente, a população-alvo que seria o *locus* do trabalho, visto que se trata de uma comunidade quilombola rural que possui uma única escola, que é de ensino fundamental anos iniciais. Essa se escolha se justifica pelo fato de o autor do estudo conviver na comunidade e ter uma forte relação com os líderes locais, comunidade escolar,

anciões e demais moradores do lugar, melhorando o entranhamento entre os esses sujeitos. Optou-se pela escolha de dois anciões, que tenham idade superior a 60 anos, pois é média de idade em que se tem uma vasta vivência no lugar, de modo a contar sobre a formação do lugar desde seus primeiros habitantes. Além dos dois líderes comunitários do lugar, militantes da causa negra, e que representam legalmente o lugar e estão presentes em decisões importantes da comunidade. Já a escolha dos quatro professores participantes, se deu pelo critério de atuarem em sala de aula na escola local e serem homens e mulheres quilombolas que residem no Mocó/Jacu.

Ressalta-se sobre os professores participantes que dois deles apenas esse ano alcançaram a formação superior, no curso de pedagogia, na modalidade a distância, mas já havendo atuação há cerca de cinco anos, mesmo sem diploma de nível superior. Os outros dois professores ainda não possuem formação de nível superior, mas cursam pedagogia na modalidade a distância e atuam em sala de aula como professor há cerca de quatro anos.

Essa realidade é comum na escola local diante da ausência de políticas públicas que possibilitem o acesso ao nível superior, visto que moram numa comunidade rural, de acesso difícil, e que estão distantes das possibilidades de ingresso e acesso às universidades. Logo, para que as crianças da comunidade não fiquem sem acesso à educação, que nessa situação tem como principal objetivo alfabetizá-los, os próprios moradores se empenham como professores. Todos os nomes dados aos participantes da pesquisa são fictícios e de origem africana.

Excluiu-se os demais professores por não serem pessoas quilombolas e, conseqüentemente, não entraram no rol de prioridade; não se optou por outro Quilombo pois é no Mocó/Jacu que o pesquisador convive.

De acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/2012 e a Resolução CNS 510/2016, que dispõem sobre as normas aplicáveis e regulamentam as diretrizes para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos no Brasil, garante-se a proteção dos participantes e a integridade dos dados coletados, especialmente quando os procedimentos metodológicos envolvem a obtenção direta de informações dos

participantes ou dados identificáveis que possam acarretar riscos maiores do que aqueles presentes na vida cotidiana.

4.5 Procedimentos de pesquisa

Os líderes da comunidade, um deles é diretor da escola, foram convidados a uma reunião inicial em que foi apresentada a intenção da presente pesquisa. Contudo, a pesquisa só teve seu início de fato a partir da emissão do parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (CEP), registrado com aprovação sob o número CEP – Autorização nº 7.697.315, conforme Anexo A.

Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, embasamos nossa pesquisa nos fundamentos éticos e científicos definidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que traz o princípio da eticidade em pesquisa:

a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária (Brasil, 2012, p. 03).

Com isso, reforçamos que os sujeitos que compõe a pesquisa tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), construído utilizando uma linguagem de fácil compreensão por parte dos colaboradores, apresentado, lido e reforçado em seus pontos principais, e em seguida assinado por todos, os anciões, os líderes da comunidade e os professores envolvidos. Esse documento, inclusive, está registrado com aprovação sob o número CEP – Autorização nº 7.697.315.

Desse modo, o primeiro encontro, que ocorreu no dia 10 de julho de 2025, se deu com as lideranças da comunidade, e foram apresentados os riscos apresentados e socializados neste momento se mostram como de ordem emocional, visto que a presente pesquisa busca emergir memórias do lugar por meio do acesso à história deste por meio da oralidade local, a exemplo de

lembranças que trazem sensibilidade aos envolvidos por acessarem à ancestralidade de seus pares.

No segundo encontro, que ocorreu com os anciões, no dia 18 de julho de 2025, também pôde-se apontar alguns riscos, como a exposição do colaborador frente à pesquisa científica, sua fadiga emocional por estar sendo entrevistada em relação ao seu povo, sua trajetória no Quilombo Mocó/Jacu e a contação das memórias locais. Os riscos físicos são quase inexistentes, visto que os dois anciões escolhidos moram a poucos metros um do outro e o encontro se deu na residência deles, em que o pesquisador foi até eles acompanhado dos líderes. É válido ressaltar que o pesquisador convive com os anciões e possuem uma segura relação com ambos, fato que favorece à percepção de limites que poderão ser previamente analisados antes de qualquer ação.

Para o terceiro encontro, que ocorreu no dia 10 de agosto de 2025, também podem-se listar alguns riscos, já que este se deu com os professores que são quilombolas, como a exposição dos colaboradores enquanto profissionais de educação, além de também reviver as memórias de seu povo por meio de uma pesquisa científica, já que eles também são homens e mulheres quilombolas e residentes no Quilombo.

Por fim, houve o quarto e último encontro, dia 22 de setembro de 2025, que se deu com a presença de todos os colaboradores das etapas anteriormente mencionadas para a socialização da obra na escola Manoel Feitosa de Oliveira, momento que poderia trazer riscos como a exposição da comunidade em análise, já que a escola é a única do lugar; o acesso às memórias do lugar, que pode aumentar a sensibilidade emocional dos indivíduos; e os riscos físicos, como o cansaço dos anciões, que são mínimos visto que a escola está localizada a poucos metros da casa deles, tendo a possibilidade de deslocamento por um veículo do tipo carro para esse momento. Porém, ressalta-se que os anciões possuem uma condição física estável e que é comum transitarem a pé pela comunidade, inclusive moram só e realizam atividades diárias sem dificuldades.

Esse momento foi marcado por muitas risadas e de um sentimento bonito proporcionados pelas lembranças rememoradas pelos anciões, apesar de o cenário vivido ter sido forjado por situações de muita dificuldade, o afeto da família e sensação de ter conseguido se firmar no lugar predominaram. Com isso, nós, mais novos, nos contaminamos com esses bons sentimentos,

contribuindo com a existência de um sentimento de orgulho em pertencer e também de gratidão, pois, hoje, só existimos e podemos viver de modo mais confortável devido à força e luta daqueles que chegaram antes de nós.

Neste sentido, serão adotadas as devidas providências como a garantia de entrevista individual, observação aos sinais verbais e corporais, além da prévia apresentação detalhada do TCLE – Anexo A. Caso haja conflito ou outras situações não previstas, os participantes poderão desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sendo avisados enfaticamente pelo autor da pesquisa dessa possibilidade.

4.6 Análise das informações

O presente estudo tem sua análise de dados embasada em Bardin (2016) por ser um pesquisador de grande respaldo nas pesquisas qualitativas e que traz à tona um formato coerente e condizente com a presente pesquisa. Sendo assim, ele apresenta etapas bem definidas como a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Logo, é de grande importância que se tenha tais etapas bem estabelecidas visto que esse momento é tão importante quanto qualquer outra parte da pesquisa, alinhando-se aos objetivos traçados, à pergunta e aos procedimentos adotados.

Desse modo, a análise pré-textual, que geralmente compreende o momento em que pensamos numa dimensão mais vasta de artigos, dissertações e teses que estejam alinhadas a um dos descritores do tema proposto, utilizando palavras-chave, temas correlatos, objetivos e problemas próximos ao da pesquisa. Com isso, este primeiro momento concretizou-se com a busca e separação desses estudos, leitura flutuante desse material e a comparação entre eles, embasando, assim, a construção do referencial teórico da presente pesquisa.

Logo após, deu-se início à segunda etapa – exploração do material – que compreende também a síntese do referencial teórico e vai até a coleta de dados das etapas das entrevistas narrativas, círculo de cultura e aplicação do questionário semiestruturado. Assim sendo, Bardin (1977, p. 103-104) informa que:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação efectuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (Bardin, 1977, p. 103-104).

Diante dessa ideia, as informações coletadas e sua transcrição foram realizadas com muito empenho em todos os momentos que o exigiram. O líder comunitário esteve presente durante a entrevista narrativa com os anciões de modo a garantir uma maior segurança para todos os presentes, visto que eles são pessoas com idade avançada. O próprio líder se encarregou de transcrever as falas, não comprometendo a lisura do processo pois os participantes conversam de modo mais lento e pausado, facilitando a transcrição feita no notebook do pesquisador. Além disso, por todos conviverem no mesmo lugar, desde os anciões, o pesquisador e o líder comunitário, há certa familiaridade com a fala entre todos, conferindo maior segurança para tal atividade.

Todo o material colhido foi devidamente separado em pastas com as descrições de cada momento, dia, horário e lugar onde ocorreram. Durante o primeiro encontro, que aconteceu apenas com os dois líderes comunitários, o próprio pesquisador se encarregou de transcrever as falas feitas por eles utilizando a mesma dinâmica do encontro com os anciões. Após essas fases de codificação, seguimos para a criação e categorias de análise do conteúdo colhido.

4.6.1 Criação das categorias

Assim como em outros momentos do nosso dia a dia, precisamos traçar objetivos e metas para que sejam alcançadas, necessitando de uma organização bem definida, clara e alinhada aos nossos propósitos. Semelhante a essa lógica, a presente pesquisa utiliza de critérios bem definidos e organizados, sendo a maior parte deles feita anteriormente ao seu processo de construção, ou muitas vezes durante seu percurso, mas sempre alinhado aos princípios éticos da pesquisa.

Dessa forma, iniciamos a síntese das categorias, apresentadas por Gomes (2007) como um momento que pode ser feito anteriormente, fato que

exige certo conhecimento do pesquisador na área pesquisada para que a essa classificação seja adequada, bem como durante o percurso da pesquisa. Com isso, organizou-se os temas como educação escolar; educação escolar quilombola; quilombos; quilombos rurais; cultura afro-brasileira; currículo escolar; e tecnologia na educação escolar, com o intuito de construir o referencial teórico da pesquisa tendo por base o material alcançado anteriormente.

Durante a construção do referencial teórico, as ideias alcançadas nos estudos colhidos iam sendo debatidas em conjunto às ideias previamente estabelecidas nos objetivos da pesquisa, assim como o conteúdo das falas obtidas no círculo de cultura, nas entrevistas narrativas e nas respostas do questionário aplicado aos professores quilombolas. Esse processo de cruzamento de ideias é prenunciado como importante no processo da pesquisa por Bardin (1977). Além disso, as informações alcançadas diante da aplicação do questionário, que contou com respostas objetivas e espaço aberto para considerações dos entrevistados, também é objeto de análise de Bardin (1977, p. 106) quando traz que:

A respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou em grupos, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc. podem ser, e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base (Bardin, 1977, p. 106).

Sendo assim, esse momento possibilitou aos professores quilombolas participantes sua participação efetiva tanto nas respostas objetivas, que tratam do ser quilombola, das didáticas em sala de aula, da importância do tema, entre outros, além de poderem comentar – como o fizeram – abertamente sobre qualquer dos subtemas abordados no questionário. Essa forte interação fortalece ainda mais a pesquisa visto que os sujeitos participantes são construtores desse percurso, fazendo-o de modo dialógico e interativo.

Nesse momento, pode-se verificar algumas contribuições discursivas por parte dos professores participantes na aplicação do questionário, que em todas as alternativas contava com espaço aberto para comentários discursivos. Com isso, a colaboradora Zuri, nas questões 5 e 8, informou que diante da escassa presença de materiais ofertados pelo governo municipal, ela utiliza materiais

confeccionados pela própria comunidade, como: “[...] utilizo com pouca frequência os artesanatos do quilombo, nas apresentações de acordo com o tema apresentado [...] com os artesanatos que são produzidos, pelo pessoal do próprio quilombo como por exemplo as cestas e aió que são feitos da fibra do croá”.

Além disso, a participante Zuri trouxe de modo discursivo o seguinte “A falta de diálogo sobre a cultura quilombola pode criar um distanciamento entre os alunos e sua própria comunidade, dificultando a transmissão de conhecimentos e práticas culturais”. A professora traz à tona sua percepção de sala de aula, em que percebe o quanto a não presença do diálogo e fomento à cultura local do próprio povo pode distanciá-los nesse sentido. Essa resposta se deu na questão 10, que é totalmente discursiva, dando a oportunidade do participante trazer suas concepções particulares para a resposta. Esse item indaga a respeito da ausência de projetos e materiais didáticos que tragam à tona a cultura quilombola. Já a professora Efua, no mesmo item 10, trouxe o seguinte: “Sim, considero que a ausência de projetos e materiais na escola que tratam da cultura quilombola pode sim prejudicar a sensação de pertencimento dos alunos quilombolas”. Não havendo considerações discursivas nas demais questões.

Os outros professores não fizeram contribuições discursivas em nenhuma das questões propostas. Talvez, esse fato esteja associado ao medo de não possuírem, ainda, segurança no tema, pois é sabido que todos eles, incluindo o pesquisador, possuem uma formação deficiente do tema, em que todos tiveram formação a distância, e revelam em conversas corriqueiras essa lacuna no tema durante o percurso do ensino superior.

4.6.2 Análise de dados

Neste momento, trataremos da análise do conteúdo da pesquisa, que se vale da análise das comunicações por meio da sistematização e descrição do conteúdo colhido. Essa análise compreende as etapas de descrição, inferência e interpretação, ou seja, com base no que é compreendido é que podemos aprender com as informações alcançadas dos colaboradores ou do contexto,

como indica Bardin (2016). Diante disso, a leitura, escuta e observações feitas a partir desses momentos receberam especial atenção no intuito de chegar a reflexões mais profundas a fim de alcançar o real propósito do trabalho, chegando o mais próximo possível da realidade posta pelos colaboradores, além de compreender se essas narrativas coadunam ou não com as referências teóricas que formam este trabalho. Para tanto, os dados coletados serão analisados conforma Bardin (1977, 2016), além de Freire (1987), Arroyo (2017, 2011), Moran (2009), Gomes (2007) e Pretto (2008); Pretti (1991) e Carvalho (2024).

Esta fase, a de análise, tem como principal pressuposto a caracterização dos dados obtidos bem como sua interpretação. Nesse universo, que pode haver muita subjetividade, é necessário que o embasamento teórico seja sólido e extremamente confiável, visto que a presente pesquisa trata, principalmente, de sentimentos de um povo. Nesse sentido, Gomes (2007) sinaliza que as pesquisas qualitativas se empenham em compreender e refletir a respeito de um tema comum a partir de um conjunto de opiniões e representações sociais. O pesquisador lembra, também, que os pilares descrição, análise e interpretação são distintos. O primeiro refere-se ao ato de apresentação dos dados fidedignamente ao encontrado na pesquisa; em seguida, na análise, faz-se a decomposição e ralação desses dados, ou seja, detalha-se essas informações; e por fim a interpretação, que busca ir além do descrito, daquilo que está posto nas palavras, atravessa-se os sentidos que rodeiam as informações.

Chegamos, assim, à fase em que há o tratamento das informações, que se dá por meio de interpretações e inferências, e esse ato, segundo Bardin (2016, p. 130), objetiva “estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico”, propósito alinhado ao da presente pesquisa. Desse modo, o primeiro encontro realizado com os sujeitos da pesquisa, em que participaram os dois líderes comunitários junto ao pesquisador, teve como maior característica a demonstração de gratidão por levar a cultura quilombola do povo do Mocó/Jacu aos debates acadêmicos por meio de uma dissertação construída com o intermédio de uma universidade pública. O colaborador Jabari fala, nesse sentido, que: “é muito importante pra nós daqui ter nossa cultura sendo debate

tanto entre nós quanto lá fora, além disso é alguém que está em nosso meio que está à frente, isso nunca aconteceu”.

O líder traz à tona algo inédito, pois sabemos que em nosso meio há muita dificuldade até em alcançar o nível superior de forma presencial, sendo esse líder o único a ter diploma de nível superior numa faculdade presencial. Todos os demais profissionais diplomados do lugar o alcançaram pelo ensino a distância. Ou seja, tratar da cultura do lugar num curso de pós-graduação, num mestrado, numa universidade pública presencial, é um feito gigantesco para todos do quilombo Mocó/Jacu. Logo, fica claro o orgulho e o prazer em contribuir com a pesquisa por parte da liderança local, fato que contribui muito com o engajamento e com o processo como um todo de construção de um estudo mais próximo da realidade do lugar estudado.

Chama-se atenção também para a liderança Ayana, mulher jovem, militante da causa quilombola, e que possui grande determinação, que tratou da pesquisa como um marco importante para a comunidade. Segundo ela,

as pessoas geralmente chegam aqui, pedem autorização para falar de algo da gente, no máximo tiram umas fotos, tudo bem, isso é bom, é bom mostrar que a gente existe, mas e os nossos? Quem vem um dia dizer: 'olha nós vamos dar um jeito de vocês terem condições de irem fazer faculdade'.

A denúncia da liderança revela um grande descaso com a população local. Ela nos traz à tona um triste fato, que por vezes é recorrente, em que muito se fala sobre o lugar, mas pouco se faz por ele. Infelizmente, apesar de o quilombo Mocó/Jacu possuir mais de 200 famílias, apenas seis indivíduos têm nível superior, sendo cinco deles a distância. Isso reflete diretamente na qualidade dessas formações, pois além das barreiras sociais, há também a barreira da ausência de tecnologias que deem suporte nesse processo. Há momentos em que ficamos uma semana sem internet, pois a empresa responsável alega que devido ao difícil acesso ao lugar é necessário tempo para a equipe se preparar para nos atender. Essa dinâmica ocorre não apenas sobre internet, ela perpassa diversas outras demandas do lugar.

É possível perceber, diante das falas enunciadas pelos líderes quilombolas, que eles consideram importante o fato de o lugar tomar espaços de discussões como a as universidades e o próprio quilombo Mocó/Jacu. Contudo,

chamam atenção ao fato de que as necessidades existem, e que as pesquisas precisam se preocupar efetivamente com a realidade local, alertando para a importância da ação em prol das dificuldades locais.

O próximo momento, que seu deu com os anciões locais, será tratado a seguir. Contudo, antes disso, é necessário que se remonte aos estudos de Pretti (1991) que trata com propriedade, ante sua consolidada contribuição no tema, a respeito da linguagem dos idosos. O pesquisador traz o conceito de arcaísmos gírios, que são gírias antigas, e estruturas formulaicas, que são frases-feitas passadas por gerações, a exemplo de “de grão em grão a galinha enche o papo”, comumente utilizados pelos mais antigos.

Pretti (1991) informa, ainda, que há uma tendência nos idosos de falar muito, quase sempre se referindo ao passado. Além disso, é muito comum que o ouvinte tenha grande interesse naquilo que é contado pelo idoso, vista sua originalidade, pois quanto mais inusitados são os fatos, mais aguça o interesse de quem o ouve. É com base nessa característica que Pretti (1991, p. 108) informa:

“[...] eles fazem desfilar perante o ouvinte cenas, fatos públicos, episódios familiares, tipos humanos que podem remontar a mais de meio século, devido ao próprio mecanismo de memória que possibilita aos idosos lembrar com mais facilidade cenas da infância e da juventude”.

Sendo assim, o segundo encontro, com os dois anciões, foi marcado por revelações, emoções e muita risada entre todos. Aqui, a historicidade do quilombo Mocó/Jacu veio à tona com lembranças afetivas, muita resistência e luta para que o lugar, hoje, chegasse ao que é. Com isso, algumas falas apresentaram esse contexto, como a anciã Kwame, de 92 anos, quando diz: “Ah! Meu fi, aqui era diferente na minha época, eu tinha uns 5 anos, casinha de barro que meu pai levantou, a luz da época era mamona amassada, aí ficava aquela chama acesa um tempo [...] a gente comia bicho do mato, mocó, jacu, tatu, o que tivesse”. Kwame revela uma época de condições de vida extremas, de grande escassez de recursos básicos para manutenção da vida humana, situação que nos traz à tona a forte ausência do poder estatal, sem proteção e assistência alguma.

A anciã, apesar da idade, é muito lúcida, mora só, realiza suas atividades diárias sem grandes dificuldades, e é comum vê-la passear pelo quilombo com seu bastão que a ajuda a se deslocar. Ela lembra, inclusive, que naquela época havia apenas três casinhas de barro no Mocó/Jacu, e uma outra na Várzea – povoado ao lado – onde existia uma mulher que conhecia as letras, e que ensinara a fazer o nome. Ao aprender, terminava, assim, os estudos naquela época: “Tinha uma moça que ensina a fazer nosso nome, foi assim q aprendi assinar, aí pronto, meu estudo tava completo”. A precisão temporal e a rica descrição da anciã é característica inerente ao públicos idoso, ideia essa ratificada pelos estudos de Pretti (1991).

Indagada pelo fato de hoje haver carros, motos, muitas casas, muitas pessoas no Mocó/Jacu, a anciã afirma: “hoje é bom demais, vocês têm de tudo, até escola, eu andava da várzea até aqui em casa tantas vezes no dia. Meu pai mandava fazer as coisas né, e dá uns dez quilômetros daqui lá, e não tinha estrada como hoje, era só mata fechada”; “igreja também não tinha, era só nossos santinhos mesmo na parede, Nossa Senhora da Saúde que inté hoje tem”; “Se ficasse doente era pinhão roxo, tinha também chá pra dor de dente, de cabeça. Pra ferimento tinha também umas plantas boas, inda hoje tem”, coloca a anciã. Nesse sentido, Carvalho (2024) enfatiza o poder da preservação cultura e da memória por meio da oralidade, passada de geração em geração.

Diante das falas da anciã, percebe-se que a dinâmica de vida dela no início da formação do lugar é de grande interação com a natureza, que ainda é forte nos dias atuais, mas era uma questão vital na época dela. Não havia nenhuma assistência governamental, logo era necessário extrair da fauna e da flora o conhecimento necessário para manter-se vivos e saudáveis diante desse cenário. Esse processo apresenta a grande resistência desse povo mediante as adversidades impostas nesse tempo, que trouxeram sérias sequelas, assim como deu origem a um povo forte e que resiste. Assim, emergiu o que somos hoje, um quilombo de cerca de 200 famílias espalhadas dentro da mata, num território em que a água é pouca e o clima é extremamente seco e quente.

Nesse sentido, Arroyo (2011) aponta o fenômeno do território e seu poder de influência sobre o meio no qual se insere. O pesquisador enfatiza a forte relação entre um povo, suas vivências e as correlações existentes na

manutenção de suas vidas, sendo essa interação, tanto individual quanto coletiva, um forte alicerce em que os estudos precisam tomar conhecimento para que se compreenda a realidade estudada. É com base nessa premissa que o autor lembra a importância do conhecer e do viver a dinâmica do lugar e do povo que se pretende estudar, de modo que as definições, concepções e julgamentos estejam ancoradas na realidade de fato.

A assistência social melhorou, mas ainda é muito deficitária, pois não há posto médico no lugar, não há saneamento básico, nem água encanada. São muitas as dificuldades ainda. Há famílias em casa de barro na esperança de uma moradia mais digna, dentre outros fatores que colocam em risco a manutenção da vida desse povo. Essa constatação demonstra que, apesar de anciã retratar uma época antiga, cerca de 80 anos atrás, há ainda entraves parecidos até os dias atuais. Nesse sentido, Arroyo (2017, p. 138) contribui que “[...] reconhecer os saberes coletivos exige reconhecê-los sujeitos produtores de conhecimento”. Ou seja, as inferências devem ter como pressuposto a realidade vivida pelos colaboradores.

O ancião, de 87 anos, lembra com menos detalhes da historicidade local. Inclusive, apresenta-se surpreso quando percebe sua tia – a anciã – lembrar com tanto afincado de tantos detalhes. Ele revela algo interessante, quando diz “aqui não tinha era nada, aqui no Mocó tinham três quatro casas, ali no Jacu tinha umas duas casas, mas era pobre demais o lugar. Eita tempo difícil”; “a gente ia vivendo como dava, fazia um roçado, plantava abóbora, feijão, ia se virando”. Amari também traz à tona o contato com a natureza para que fosse possível manter-se vivo. Essa dinâmica, revelada também por Kwame, faz-nos perceber que há muita sabedoria nesse povo, ao ponto de alcançarem descobertas que foram cruciais na manutenção da vida deles, como as técnicas de plantio e colheita, o uso de planta para obtenção de fogo, entre outros.

É importante fazer um paralelo, neste momento, entre as constatações apresentadas, pois o fato de haver um grande distanciamento da realidade local, tanto na escola quanto na comunidade como um todo, em relação à tecnologia, não inviabiliza a construção das esquetes midiáticas propostas neste trabalho. As dificuldades para obtenção e manuseio das ferramentas tecnológicas são reais, mas não impedem que o sejam superadas. Sobre isso, Moran (2013, p. 1)

coloca que “As mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam em reinventar a educação como um todo, em todos os níveis e de todas as formas”. É por esse motivo que houve um grande empenho em, apesar das dificuldades, ir a busca de cursos, ferramentas disponíveis, conhecimento de causa, para que fosse possível entregar aquilo proposto pelo trabalho.

Seguindo o cenário da tecnologia no meio social, Pretto (2008) enfatiza que a cultura digital é também um espaço aberto de vivências dessas novas formas de relações sociais, e o exercício das mais diversas atividades humanas está alicerçado na transversalidade da produção proporcionada pela cultura digital. Ou seja, quando se imaginou na produção de um estudo cujo objetivo é transformar de algum modo a realidade pesquisada, pensou-se no contexto atual em que os alunos estão inseridos, que apesar de a tecnologia aparecer timidamente na realidade do povo quilombola do Mocó/Jacu, as crianças já nasceram nesse momento em que a tecnologia é real desde seus primeiros anos de vida.

Freire (1987) alerta para a necessidade de inserção do cidadão na sociedade, compreendendo a realidade vivida por ele, permitindo que ele atue de fato como sujeito com capacidade de agir, de refletir e de transformar a si e ao seu meio. Essas capacidades, no entanto, segundo Freire, só serão efetivadas se a educação ofertada for libertadora. Nesse mesmo ideal, Arroyo (2017, p. 128) ressalta que “[...] Educar uma criança, um adolescente, um jovem ou um adulto é reconhecer seu direito a justiça, igualdade, liberdade, inclusão social, política e cultural”. Dessa forma, o presente estudo oportunizou aos envolvidos a liberdade de expressão em todo o processo, considerando os olhares distintos, ouvindo os comentários com atenção e sensibilidade para que, desse modo, o estudo fosse construído justa e coletivamente.

5. OBRA - “HERÓIS DA RESISTÊNCIA”

O programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado Profissional em Intervenção educativa e Social (PPGIES) tem como uma de suas finalidades a produção técnica de caráter aplicado, que pode ser desde tecnologias, metodologias, até outras ferramentas, desde que atendam às necessidades das organizações direcionadas pelo pesquisador. Diante disso, Pereira (2019, p. 19), introduz que o mestrado profissional:

[...] leva à construção de um produto final que tenha relação direta com a mudança qualitativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse produto pode se corporificar em patentes, dissertações, intervenções clínicas, aplicativos, materiais didáticos, relatórios finais, estudos de casos, protocolos experimentais.

Desse modo, essa obra precisa ser pensada, desde sua natureza, juntamente aos sujeitos da pesquisa, de modo que sua construção seja respaldada na ação coletiva, podendo sofrer modificações no curso do processo, visando a atender as necessidades reais da intervenção pretendida, por isso a importância da ação conjunta. Sua aplicabilidade possibilita que os pesquisadores, que o deram origem, participem ativamente como agentes de transformações sociais em suas respectivas áreas de atuação.

Assim, o programa de mestrado profissional torna-se importante na mediação desse processo, oportunizando a comunidade atuar na criação de materiais efetivos que enriquecem e melhoram novas tecnologias e serviços, agregando conhecimento em diversas áreas da ciência e do mundo laboral.

Com base nisso, a obra derivada desta pesquisa consiste numa esquete midiática – que é uma espécie de desenho animado – em que simula a rotina de uma comunidade quilombola de nome Mocó/Jacu, apresentando vários aspectos do lugar, como a geografia local, algumas manifestações culturais, o povo, a escola local, entre outros. Nesse ínterim, há uma personagem principal que apresenta o lugar e convida a anciã local, que é sua avó, para contar a história do Mocó/Jacu na sala de aula que ela estuda. Assim, a animação perpassa pela escola, sendo a sala de aula o local que mais aparece na mídia, em que alunos e professor fazem perguntas sobre o início da história do quilombo que eles

moram a essa anciã, gerando um momento de muita reflexão diante das respostas dadas pela anciã.

Os nomes de todos os personagens envolvidos são fictícios, sendo eles de origem africana. Optou-se por esses nomes para que, a partir daí, a conexão com a cultura africana e Brasil seja iniciada, fato que pode ser percebido pelos próprios moradores do quilombo em questão, pois há moradores que possuem nomes ou apelidos de origem africana.

A mídia em vídeo construída tem como principal meta a contação da história do povo quilombola do Mocó/Jacu, de modo que ela seja utilizada em sala de aula na escola local a fim de aproximar seus alunos de sua própria cultura, enfatizando a pluralidade cultural do país - presente na realidade desse povo - instigando-os a produzirem e reproduzirem seus pares em suas construções em sala de aula. Essa perspectiva dialógica entre pesquisador e participantes da pesquisa visa não contar a história local pela ótica do pesquisador, mas na perspectiva dos participantes. Sob essa ótica, Thiollent (2011, p. 20) justifica “os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

O quadro 3, a seguir, apresenta o roteiro a ser seguido para a síntese dessa mídia será o seguinte - com layout em formato de animação infantil, em que serão produzidas imagens que se assemelham ao lugar do Quilombo Mocó/Jacu com a participação de indivíduos quilombolas que vivem num quilombo rural:

Quadro 3 – Roteiro da esquete midiática

MOMENTO	DESCRIÇÃO
CENA 1	Após uma breve introdução com imagens que representam a geografia local e alguns aspectos como clima e vegetação, uma criança (com nome fictício) se apresenta e inicia com uma provocação a respeito do que é um quilombo. Em seguida, ela traz a resposta e a apresentação de algumas manifestações culturais.
	A mesma criança apresenta sua avó, uma anciã local (com nome fictício), e que ela irá contar a história do Quilombo

CENA 2	Mocó/Jacu, enfatizando que as memórias da anciã é uma forma de acessar a historicidade local.
CENA 3	A anciã (com nome fictício) apresenta o Quilombo Mocó/Jacu mostrando a geografia local, sua entrada, vegetação, e outras características locais, com a narração em primeira pessoa apresentando o início daquele lugar.
CENA 4	A anciã apresenta a construção da primeira e única escola do lugar, com suas características e história de luta para se manter erguida até os dias atuais, além de tratar da importância de sua existência.
CENA 5	A criança, neta da anciã, dá a ideia de socializar essas informações na escola em que estuda, que é a escola Manoel Feitosa de Oliveira.
CENA 6	A anciã concorda com a ideia e pede que sejam convidados os líderes locais, lembrando da importância de se ter lideranças dentro da comunidade.
CENA 7	Agora, todos dentro da sala de aula da escola, inicia-se a apresentação de todos pelo professor e do intuito daquele momento acontecer.
CENA 8	Um rico diálogo acontece nesse momento, onde todos os envolvidos (que também recebem nomes fictícios) fazem perguntas à anciã a respeito da história do Quilombo Mocó/Jacu, direcionados por um professor nesse momento de diálogo.
CENA 9	Finaliza-se o diálogo em sala. Fora da escola, a neta da anciã agradece pessoalmente pelas memórias lembradas e pelo grande esforço para manter o lugar vivo. A avó também agradece e segue para sua residência.
CENA 10	Por fim, o vídeo termina com a neta da anciã fazendo uma reflexão a respeito da importância de se ouvir os mais antigos do lugar e da escuta por parte dos mais novos.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

A produção de audiovisuais voltados à temática negra, colocando o homem/mulher negra como protagonista desses materiais é extremamente escassa, principalmente quando se analisa dentro do contexto da educação escolar. Os materiais didáticos e paradidáticos voltados à cultura quilombola são raros ou inexistentes, a depender do estado/cidade que se analisa. Com isso,

nota-se a importância da produção de materiais desse cunho, de modo que as comunidades quilombolas possam desfrutar dessa produção a fim de aproximar os alunos de sua cultura, melhorando a sensação de pertencimento a essa cultura.

É imprescindível lembrar que todo esse material foi construído com base nas respostas obtidas nas entrevistas narrativas e nos círculos de cultura que foram etapas desta pesquisa. Absolutamente nenhuma fala de nenhum personagem, quando se refere à história do quilombo Mocó/Jacu, foi alterada. As cenas de intersecção que envolvem personagens do tipo crianças são criadas pelo pesquisador, suas falas, características físicas. Já as falas dos anciões, estas reproduzem integralmente as respostas obtidas nas entrevistas que antecederam a construção da obra final.

Ressalta-se, no entanto, que foi muito difícil e de certo modo muito triste perceber que as ferramentas tecnológicas disponíveis no mercado para a construção de audiovisuais que retratem as culturas negra, quilombola, nordestina e sertaneja são extremamente limitadas. Por vários momentos precisei abandonar muitos aplicativos por não conseguirem reproduzir o sotaque nordestino, as características físicas de uma pessoa negra e o cabelo crespo dos personagens. Geralmente a imagem reproduzida diante do comando dado era estereotipada, enfatizando o preconceito presente também nesse ambiente. Após muitas tentativas é que foi possível chegar mais próximo da realidade daquilo que representa o povo negro quilombola, chegando à obra que é encontrado no link disponível nesta seção.

Para a construção da esquete midiática, utilizamos os seguintes aplicativos com suas respectivas funções: “Hedra” para a sincronização de áudio e imagem em vídeo; “Elevenlabs” para a criação de áudio e voz; “Suno” para a criação de trilha sonora; “Adobe Photoshop” para a manipulação de imagens e ajustes; “Moavi Vídeo” para a edição do vídeo; e “Gemini” para a criação de imagens dos personagens e cenários.

O aplicativo “Gemini” foi usado para criação de imagens e cenários, e foi o que mais apresentou resultados distantes do esperado, mesmo os comandos sendo claros e objetivos, como “crie um personagem criança, do gênero

feminino, de pele escura, com cabelos crespos”, e a imagem reproduzida era de um indivíduo branco com cabelos ondulados, quase liso. Depois, pedi que corrigisse a imagem, com comandos do tipo “esse não é o resultado que quero, pois a personagem é negra e deve ter pele escura, além de cabelo crespo”, e mesmo diante do novo comando a nova imagem criada ainda era a de um personagem branco e com cabelos ondulados. Só foi possível chegar a um personagem de pele escura quando o comando se deu utilizando o termo “africano”, como “crie uma imagem de um personagem africano infantil, de gênero feminino, com pele escura e cabelo crespo”.

Já o aplicativo “Elevenlabs” foi utilizado apenas para criação das vozes, porém, foi muito difícil fazê-lo reproduzir sotaques regionais do Nordeste, mesmo diante de comandos como “altere o sotaque do personagem para o sotaque sertanejo/nordestino”, “altere o sotaque do personagem pois ele não representa a região sudeste do Brasil” ou até mesmo “o sotaque do personagem deve ser nordestino”. O aplicativo só reproduzia sotaques tipicamente das regiões Sul e Sudeste. O resultado satisfatório só foi possível diante da manipulação de um áudio original, pois a criação do áudio não foi possível pelo aplicativo. Assim, o pesquisador dublou as falas e as alterou no aplicativo “Elevenlabs” para que o sotaque do lugar fosse mantido.

Diante dessas barreiras, é notório que as ferramentas computacionais que são destinadas a criação de personagens que representam o povo brasileiro são extremamente limitadas e estão impregnadas sob o viés eurocêntrico, apresentando sérias dificuldades ou não conseguindo reproduzir características desse país.

Esse material servirá para todos aqueles que almejem conhecer a história do povo negro do Quilombo Mocó/Jacu, seus líderes, lutas, conquistas, dentre outros aspectos que compõem essa rica memória. É com base nisso que os alunos da escola Manoel Feitosa de Oliveira conseguirão enxergar seu protagonismo com as experiências oportunizadas por esse material, já que eles estarão entrando em contato com seus semelhantes, fato que, ao se enxergarem naquela posição de protagonistas, contribui com a construção da identidade negra e da autoestima enquanto meninos e meninas negras.

Diante disso, a obra foi finalizada e está disponível no endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=GRdpek23RHI>> para que os interessados possam acessá-lo e desfrutar desse rico e importante material, principalmente em sala de aula na contação de histórias quilombolas.

Elenca-se, a seguir, a capa e os personagens que compõe a esquete midiática:

Figura 3 – Capa da obra “Heróis da Resistência”



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Figura 4 - Mazzi (professor)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Figura 5 - Quilunga (ancião)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Figura 6 - Niara (anciã)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Figura 7 - Nala (neta)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Figura 8 - Kieza (aluna)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Figura 9 – Alika (aluna)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Figura 10 – Danso (aluno)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Figura 11 – Jalil (aluno)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Figura 12 – Luís (aluno)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

Figura 13 – Kain (aluna)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025)

6. CONSIDERAÇÕES

A educação escolar quilombola vai muito além de um currículo escolar e de planejamentos pedagógicos, ela atinge, de igual importância, as concepções políticas, morais, ontológicas e também pedagógicas. A luta do povo negro compreende diversas frentes na sociedade brasileira, a exemplo dos movimentos negros que buscam igualdade de direitos, protagonismo em diversos espaços públicos, dignidade da pessoa humana, entre outras importantes lutas enfrentadas diariamente por esse povo.

Infelizmente, a supremacia branca no Brasil fez com que culturas que não estejam subservientes a elas ficassem à margem da sociedade, recebendo rótulos pejorativos que colocam a vida do homem negro em risco todos os dias. Essa ideia domina a sociedade pois, antes, a cultura da branquitude a dominou primeiro. Sendo assim, a ideia difundida como verdadeira é aquela que pertence à classe dominante. Com isso, toda e qualquer manifestação cultural que esteja ligada ao povo negro recebe julgamentos negativos, muitas vezes criminosos também, como os ataques à religiosidade, à fé, às danças, ao modo de se vestir, de usar o cabelo, até mesmo a própria cor da pele.

Diante desse contexto, a escola pública brasileira, lugar de criação e difusão do conhecimento dentro de uma sociedade, revela contradições no que diz respeito à garantia da dignidade humana, ao cumprimento legal de forma efetiva e ao fomento à cultura negra. Assim, há um verdadeiro distanciamento, mesmo que tímido, da educação escolar quilombola em relação às ações pedagógicas no interior dessas escolas. Contudo, é crucial que se lembre do forte descaso dos poderes públicos de instâncias maiores, a exemplo dos poderes executivos e judiciários, em relação ao apoio efetivo a essas comunidades e, conseqüentemente, suas instituições de ensino.

A comunidade quilombola Mocó/Jacu, localizada no município de Poço das Trincheiras, Alagoas, lugar onde esta pesquisa foi desenvolvida, possui apenas uma escola, que é de ensino fundamental anos iniciais, e fizeram parte do processo de construção desse estudo os professores que são quilombolas. Com isso, de forma unânime, todos os quatro professores alegam que a cultura

quilombola é pouco vista nos materiais didáticos e paradidáticos disponibilizados pela secretaria municipal de educação. Além disso, eles também trouxeram que consideram esse fato um problema para a construção das identidades quilombolas das crianças que passam pela escola.

Outro fator observado é a predominância de respostas que demonstram a rara utilização de materiais, que são buscados de modo autônomo por esses professores, sejam eles físicos ou digitais, devido às dificuldades encontradas por eles em encontrá-los. Porém, dois desses professores informam que levam materiais do artesanato local que é confeccionado por mulheres da comunidade, para que os alunos reflitam sobre o uso de recursos naturais do lugar na produção de renda por meio da cultura quilombola.

O teatro e o desenho são as manifestações pedagógicas que causam mais entusiasmo nos alunos, segundo os professores, apesar de utilizarem muitos livros físicos na contação de histórias. Um dos participantes comentou, de forma discursiva, que a falta de recursos básicos faz com que aulas mais elaboradas fiquem só no planejamento. Logo, as limitações estruturais acabam criando mais uma barreira dentro do processo de garantia do pleno desenvolvimento educacional dos alunos.

Percebeu-se, diante do percurso do presente estudo, que há um grande esforço por parte dos professores em efetivar a promoção da cultura quilombola em sala de aula, porém, que acabam sendo freados diante da forte negligência governamental. Apesar de os colaboradores da pesquisa considerarem importante levar a cultura quilombola para o interior da escola e de se sentirem orgulhosos de serem e pertencerem à cultura quilombola, percebem que é necessário garantir o acesso a uma educação digna às crianças da comunidade.

Portanto, espera-se que, com a produção de um paradidático que trata da história do quilombo Mocó/Jacu, as memórias revividas pelos anciões sejam recepcionadas com grande entusiasmo pelos alunos, pois considero importante esse contato desde criança para que se possibilite a aproximação da cultura quilombola com a escola. Desse modo, a oralidade se mostra como uma das formas de acessarmos o passado, enfatizando a importância de seu registro e fomento para que as demais gerações tenham acesso à história de seu povo. A

comunidade quilombola do Mocó/Jacu tem uma rica e extraordinária história de resistência e sabedoria, que está viva e presente nas contações dos mais antigos do lugar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. G. R., 1970 - **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola** / Patrícia Gomes Rufino Andrade. - Vitória: EDUFES, 2012. 198 p. : il. ; 22 cm. – (Educação do campo. Diálogos interculturais).
- ARAÚJO, F. E. de. As coisas e os homens: casas de farinha, cultura material e experiências do cotidiano das farinhadas. **Temporalidades - Rev. De História**, Ed. 22, V. 8, N. 3, 2016.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da Noite. Do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARRUTI, J. M. Conceitos, Normas e Números: uma introdução a educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBOSA, M. **Frente Negra Brasileira: depoimentos**. São Paulo, Quilombhoje, p. 39. 1998.
- BARBOSA, W. do N. **Cultura negra e dominação**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Editora UFMG. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte – MG, 1998.
- BISPO, A. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília, 2015.
- BORGES, R. S. **Pensando a Transversalidade de Gênero e Raça**. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira (Org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. P. 61-69.
- BORIM-DE-SOUZA, R.; SEGATTO, A. (Re)apresentando a teoria da gestão comparativa. **RAE**, n. 3, 2015. p. 359-367. V. 55.
- BRASIL. **Caderno de apoio à aprendizagem afro-indígena brasileira**. 1ª série, trilha 3. Governo do Estado da Bahia, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares – Certificação quilombola**. Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/comunidades-certificadas/crqs-certificadas-03-06-2024.pdf>>. Acesso em: 10 de Jan. de 2025.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Senso – 2023. Acesso em 27 de Jun. de 2025. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Portal MEC. *Plano de ações articuladas (PAR)*. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 28 set. 2025.

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação** -UNISAL -Americana/SP -Ano XII -nº 23 -2º semestre/2010. p. 341 –368.

CAMPOS, L. R. **Educação escolar quilombola e o currículo escolar histórico-cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA)**. Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero Americana, Universidade Federal do Pará – UFPA. 2014.

CARVALHO, F. G. Modelos de contexto e as marcas linguístico-discursivas no discurso de idosos do Rio de Janeiro / Fabiana Gomes Carvalho. – 190 f.: il, 2024.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Camões com dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros** / Yeda Pessoa de Castro. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks Editora, 2022.

CASTRO, Y. P. de. **Etnonimos africanos e formas ocorrentes no Brasil**. Setor de estudos linguísticos do CEAO.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Editorial Adandé – Casa da Resistência, Feira de Santana – BA, 1950, 2ª impressão – março, 2024.

CORDEIRO, J. N. **Pode um quilombola falar?** Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v. 11, n.17, e172321, 2023.

COUTO, T. A.; VITORINO, C. C. Formação de professores de língua portuguesa para o contexto escolar quilombola, a pedagogia social e as políticas públicas. **Revista de Pedagogia Social**. 2021.

- CUNHA JÚNIOR, H. **Textos para o movimento negro**. São Paulo, Edicon, 1992.
- 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.
- DOMINGUIES, P. J. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Universidade Federal Fluminense – UFF, v. 23, p. 100-122, mar, 2007.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. In: OSAL: Observatório Social de América Latina: Buenos Aires: CLACSO, Ano 6, n. 16, p. 273-283, jun, 2005.
- FERNANDES, M. C. R. **De Angola à Nilo Peçanha: traços da trajetória histórica e da resistência cultural dos povos Congo/Angola na região do Baixo-Sul**. 2020. 260f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. p.123-124/188-189. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=-teses-ppgeduc> (Texto adaptado). Acesso em: 18 de Ago. de 2025.
- FERNANDES, S. L.; GALINDO, D. C. G.; VALENCIA, L. P. **Identidade quilombola: atuações no cotidiano de mulheres quilombolas no agreste de alagoas**. *Psicol. estud.*, v. 25, e45031, 2020.
- FIGUEIREDO, A. V. Subalternidade e Políticas da Diferença no Brasil: o caso das comunidades remanescentes de quilombo. **Hendu Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, Belém, v. 6, n. 2, p. 65-78, 2017.
- FREIRE, P. **Educação e Conscientização**. Cap. IV de Educação como prática de liberdade. Ed. Paz e Terra – 1ª, Rio de Janeiro, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Ed. 13. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GEERTZ, C. **A interpretação de culturas**. 2008.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio - Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- GOMEZ, M. V. **Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação** [recurso eletrônico] / organizadoras Marília Franco, Margarita Victoria Gomez. – São Paulo : Fundação Memorial da América Latina, 2015.
- GOULARTE, R. da S.; MELO, K. R. de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Revista Entretexto**, Londrina, v. 13, n.

2, p. 33-54, 2013. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035>>.

Acesso em: 03 out. 2025.

GROSGOUEL, R.; COSTA, J. B.; TORRES, N. M. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Cultura Negra e Identidade, 2018.

GROSGOUEL, R.; COSTA, J. B. Decolonialidade e perspectiva negra. **Rev. Sociedade e Estado** – Vol. 31, nº 1, 2016.

HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-modernidade. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

HALL, S. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik, Tradução Adelaine, La Guardia Rezende & outros. 1ª Edição Atualizada. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **Quando foi o pós-colonial?** Pensando no limite. In: HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais, p. 101-131. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOBSON, J. A. **O estudo do imperialismo**. 2018.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KALCKMANN, S.; SANTOS, C. G.; BATISTA, L. E.; CRUZ, V. M. Racismo Institucional: um desafio para a equidade no SUS? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 146-55, 2007.

KARIRI, A. (Adenilza dos Santos Macedo) – Coordenadora da Educação Escolar Indígena da Bahia. In **Cadernos de apoio à aprendizagem afro-indígena brasileira**. Grupo de estudos sobre Religiões Afro-Brasileiras (Calundu). Calundus: a alimentação e a cura. Caderno de Apoio à Aprendizagem afro-indígena brasileira, 2019.

KINCHELOE, J. L. **A Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. **Teacher Development Partnership Research: A Focus on Methods and Issues**. Vol. 30, Jan. 1993.

LEITE, I. B. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, maio 1999

M'BOKOLO, E. **África negra: história e civilizações**. 2011.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus. 2013.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 20 abr. 2025.

- MUMBUCA, A. **Voo das abelhas da terra**. Caderno de leituras nº 117 – Série Intempestiva, 2020.
- NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2019.
- NASCIMENTO, A. do. **O Quilombolismo**: uma alternativa política afro-brasileira. Afrodiáspora, ano 3, n. 6 e 7, p. 19–40. 1985.
- NASCIMENTO, A. do. **Teatro negro no Brasil**. Uma experiência sócio-racial”, Revista Civilização Brasileira, Caderno Especial, n. 2, Rio de Janeiro, 1968, p. 193-211.
- NASCIMENTO, R. V. do; TESTA, E. C.; MORAIS, P. K. Vozes e versos: a topofilia e a identidade nos poemas quilombolas do Tocantins. **Revista Humanidades e Inovação** - Palmas - TO - v.9, n.20. 2022.
- NATORP, P. **Pedagogía Social**: teoría de la educación de la coluntad. Madri: La Lectura, 1913.
- OLAVO, A. **Quilombos da Bahia**. Portfolium – Laboratório de Imagens. Dir. Antônio Olavo, Lauro de Freitas/Salvador-BA, 2004.
- PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PAULA, B. X. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira**: formação, saberes e práticas. Tese de doutorado, 327 f. Educativas, UFU/MG, 2013.
- PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.
- PINHEIRO, B. C. S. **História preta das coisas**: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.
- PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 160 p. 2023.
- PIRES, L. de L.; WOITAS, N. M. A. **A internacionalização como poder simbólico de dominação**: uma leitura neocolonialista. In: Anais do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. 2016.
- PRETTI, D. **A linguagem dos idosos**: um estudo de análise da conversação. São Paulo: Contexto, 1991.
- PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já!. In. PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da Silveira (org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-84.
- QUEIROZ, S. **Brasilidades que vêm da África**. 2008.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Ática. São Paulo, Brasil, 1993.
- SANTANA, C. E. C. de. **Pelejando e Arrudiando**: Processos Educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha, Cruz das Almas-BA. 2015.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI/ Universidade de Brasília – UnB, 2015.

SANTOS, A. B. dos. **Quilombos, Modos e Significados**. Editora COMEPI, Teresina/PI, 2007.

SANTOS, E. S.; VELLOSO, T. R.; NACIF, P. G. S. Oferta de escolas de educação escolar quilombola no nordeste brasileiro. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e81346, 2019.

SANTOS, J. R. dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Movimento negro e crise brasileira**: atrás do muro da noite. Dinâmica das culturas afro-brasileiras, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

SANTOS, T. V. A. **Racismo Institucional e Violação de Direitos Humanos no Sistema da Segurança Pública**: um estudo a partir do Estatuto da Igualdade Racial. 2012. Tese (Doutorado em Direito), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, J. M. **A bíblia aprova a escravidão**. 2006. Disponível em: <http://www.dantas.com/realidadebr/textos/escravidao.htm>. Acesso em 01 de Mai. de 2025.

SODRÉ, M. **O Terreiro e a Cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia de extensão**. In: CBEU CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 1., 2002, João Pessoa, PB. Anais. João Pessoa 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTIM, R. P. F.; TRINDADE, Z. **Modernidade e comunidades tradicionais**: memória, identidade e transmissão em território quilombola. *Psicologia Política*, 11(22), 2011.

APÊNDICE A – Questionário Perfil do Professor

QUESTIONÁRIO PERFIL DO PROFESSOR

1. Você, que mora e vive num quilombo, se sente um homem quilombola?

a. Sim

b. Não

Comentário (caso considere necessário):

2. Você se sente à vontade para falar sobre cultura quilombola?

a. Sim, me sinto bastante à vontade para abordar o tema.

b. Sim, mas é algo que prefiro falar pouco a respeito.

c. Não, é um tema que prefiro não falar sobre ele.

Comentário (caso considere necessário):

3. Enquanto professor de uma escola situada num Quilombo, você leva esse tema para sala de aula?

a. Sim, com muita frequência.

b. Sim, mas com uma frequência razoável.

c. Não, não é um tema abordado em sala por mim.

Comentário (caso considere necessário):

4. Na escola em que você atua, fala-se sobre povos quilombolas nos projetos da instituição?

a. Sim, muitas vezes

b. Sim, mas é pouco

c. Nunca foi falado

Comentário (caso considere necessário):

5. Durante as aulas, você utiliza materiais (físicos, digitais etc) que reproduzem a cultura quilombola?

- a. Sim, utilizo com muita frequência, pois tem muito material disponibilizado sobre esse tema.
- b. Sim, utilizo, mas com pouca frequência vista a pouca disponibilidade de materiais sobre esse tema.
- c. Não utilizo, pois não há materiais disponibilizados que tratem dessa temática.

Comentário (caso considere necessário):

6. Nos livros e outros materiais disponibilizados pela escola, você percebe a presença de personagens quilombolas?

- a. Sim, vejo sempre
- b. Sim, mas é pouco
- c. Não vejo personagens quilombolas nos materiais de modo geral

Comentário (caso considere necessário):

7. O tema “cultura quilombola” é tratado pela coordenação escolar?

- a. Sim, é tratado com frequência nos debates
- b. Sim, mas ainda sinto pouca frequência do tema nos debates
- c. Não, nunca foi falado nos debates

Comentário (caso considere necessário):

8. Conhecendo sua realidade, você acredita que seus alunos se sentiriam mais entusiasmados com qual tipo de material que traga a cultura quilombola como tema?

- a. livros
- b. desenhos
- c. teatros

Comentário (caso considere necessário):

9. Nos projetos realizados pela escola, você percebe com mais frequência projetos que tratam:

- a. de literaturas infantis quilombolas na maior parte das vezes
- b. de literaturas infantis mas que não retratam a cultura quilombola
- c. de literaturas infantis que tratam tanto a cultura quilombola, quanto outras literaturas que não tratam da cultura quilombola

Comentário (caso considere necessário):

10. Você considera que a ausência de projetos e materiais na escola que tratem da cultura quilombola prejudica a sensação de pertencimento dos alunos enquanto homens e mulheres quilombolas? Caso queira, justifique sua resposta.

AXENO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO IDENTITÁRIA QUILOMBOLA DE ESTUDANTES DA ESCOLA MANOEL FEITOSA DE OLIVEIRA NA COMUNIDADE QUILOMBO MOCÓ/JACU EM POÇO DAS TRINCHEIRAS/AL: INTERVENÇÕES MIDIÁTICAS ACERCA DOS PROCESSOS HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS

Pesquisador: PEDRO JORGE SILVA MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87907625.5.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.697.315

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação *¿* Mestrado em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI- Serrinha, no âmbito da Linha de Pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, sob a orientação do Prof. Dr. César Costa Vitorino.

Esta pesquisa tem como locus a Escola Municipal Manoel Feitosa de Oliveira, situada no Quilombo Mocó/Jacu, localizado em Poço das Trincheiras, interior de Alagoas. Diante desse cenário, surge a seguinte questão: de que maneira a formação identitária quilombola de estudantes da Escola Manoel Feitosa de Oliveira na comunidade quilombo Mocó/Jacu em Poço das Trincheiras/AL sensibiliza para intervenções midiáticas acerca dos processos históricos e contextuais? Com isso, surgem os seguintes objetivos, analisar a formação identitária quilombola de estudantes da Escola Manoel Feitosa de Oliveira na comunidade quilombola Mocó/Jacu em Poço das Trincheiras/AL através de intervenções midiáticas acerca dos processos históricos e contextuais, e especificamente pretende-se investigar os documentos oficiais acerca da educação quilombola no contexto brasileiro e suas reverberações no contexto alagoano e na comunidade Poço das Trincheiras; compreender os processos identitários do ser

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Página 01 de 06

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.697.315

negro/a no contexto das comunidades quilombolas e seus territórios; dialogar sobre a formação educacional oferecida pela Escola Manoel Feitosa de

Oliveira pelo viés do protagonismo estudantil através de intervenções midiáticas. A fundamentação teórica se respalda em Arruti (2008), sobre conceito de Quilombo; Andrade (2012), com a educação do campo; Andre (2017) com a formação na educação básica; Soares (2022) com a construção social da escola quilombola; Castro (2022), sobre a língua em África e no Brasil e suas correlações; Silva (2020) elucidando as memórias, identidade quilombola; os Guias de Pesquisa e Documentação do IPHAN e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2024) que versa a respeito, também, das políticas de diversidade linguística e do patrimônio cultural; Maroun (2017) sobre relações entre comunidade e escola no contexto quilombola; Silva (2017) com a educação emancipatória; Vitorino (2022) que trata de língua e linguagem no contexto quilombola; e Araújo (2021) com seu notável estudo acerca da história do Quilombo do Maracujá. O percurso metodológico se apresenta como de natureza qualitativa, sendo uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011), que tem como fonte de coleta de dados entrevistas narrativas com dois anciãos, quatro professores quilombolas e duas lideranças do lugar, todos homens e mulheres quilombolas; além dos Círculos de Cultura, inspirado em Paulo Freire, com a observação dos envolvidos durante as oficinas, e análise de dados com base em Bardin (1977).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a formação identitária quilombola de estudantes da Escola Manoel Feitosa de Oliveira na comunidade quilombola Mocó/Jacu em Poço das Trincheiras/AL através de intervenções midiáticas acerca dos processos históricos e contextuais.

Objetivo Secundário:

ζ Investigar os documentos oficiais acerca da educação quilombola no contexto brasileiro e suas reverberações no contexto alagoano e na comunidade Poço das Trincheiras;

ζ Compreender os processos identitários do ser negro/a no contexto das comunidades quilombolas e seus territórios;

ζ Dialogar sobre a formação educacional oferecida pela Escola Manoel Feitosa de Oliveira pelo viés do protagonismo estudantil através de intervenções midiáticas.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Página 02 de 08

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.897.315

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/2012 e a Resolução CNS 510/2016, que dispõem sobre as normas aplicáveis e regulamentam as diretrizes para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos no Brasil, essas resoluções garantem a proteção

Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos no Brasil, essas resoluções garantem a proteção dos participantes e a integridade dos dados coletados, especialmente quando os procedimentos metodológicos envolvem a obtenção direta de informações dos participantes ou dados identificáveis que possam acarretar riscos maiores do que aqueles presentes na vida cotidiana. Os riscos desta pesquisa estão relacionados ao possível impacto emocional que a discussão de temas sensíveis, como as memórias revividas acerca do Quilombo Mocó/Jacu e pela exposição do lugar frente a um estudo científico. Neste sentido, serão adotadas as devidas providências como a garantia de entrevista individual, observação aos sinais verbais e corporais, além da prévia apresentação detalhada do TCLE. Caso haja conflito ou outras situações não previstas, os participantes poderão desistir de participar da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios possíveis são muitos, como a melhoria na autoestima dos profissionais professores enquanto homens e mulheres quilombolas atuantes numa escola que está num Quilombo; a utilização de um material próprio do lugar, construído pelo seu povo e que trata da história da comunidade; melhora na sensação de pertencimento à cultura quilombola, visto que o cunho da mídia produzida é o fomento à cultura local; sensação de orgulho e alegria ao ver seu lugar sendo reproduzido num trabalho científico. A comunidade quilombola pode se beneficiar significativamente de iniciativas que visem promover a conscientização e a valorização da sua cultura. Com a participação ativa da comunidade, as

intervenções midiáticas podem desempenhar um papel crucial no fortalecimento da identidade cultural, na promoção da autoestima e na valorização da herança cultural quilombola. Adicionalmente, tais iniciativas podem contribuir para a inclusão digital e a capacitação dos jovens quilombolas, apoiando assim o desenvolvimento sustentável da comunidade e a preservação da sua cultura. A colaboração com lideranças comunitárias e

organizações locais é fundamental para garantir a legitimidade e a eficácia dessas ações, o que pode ser alcançado por meio de um trabalho conjunto e respeitoso. Nesse contexto, a valorização da cultura quilombola emerge como um elemento essencial para a comunidade, e

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Continuação do Parecer: 7.697.315

a

implementação dessas iniciativas pode promover um impacto positivo duradouro.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta do vídeo apresentada atende os preceitos éticos tendo em vista que será uma animação infantil sem identificação dos personagens reais.

Cronograma - em conformidade

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1 *ç* Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 *ç* Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 *ç* A autorização institucional da proponente: Em consonância;
- 4 *ç* A autorização das instituições coparticipantes: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 *ç* Modelo do TCLE: Em conformidade;
- 7 *ç* Termo do Assentimento: Não se aplica.
- 8 *ç* Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;
- 9 *ç* Termo de concessão: Não se aplica a pesquisa
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
 Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb. CEP: 40.460-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Página 04 de 06

UNIVERSIDADE DO ESTADO
 DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.897.315

gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2532985.pdf	03/06/2025 20:04:41		Aceito
Outros	pedrojorgesilvamelodevolutiva.docx	03/06/2025 20:04:25	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	pedrojorgesilvamelodevolutiva.pdf	03/06/2025 20:04:00	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	03/06/2025 20:03:38	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivre esclarecido.docx	27/05/2025 23:05:02	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito

Ausência				
Outros	Explicacaojustificativa.docx	27/05/2025 23:04:25	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_pdf.pdf	09/04/2025 21:36:15	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Outros	anuencia_responsavel_comunitario.jpg	09/04/2025 21:32:27	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Outros	declaracao_concordancia_para_pesquis a.jpg	09/04/2025 21:09:39	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Outros	termo_compromisso_coleta_de_dados.j pg	09/04/2025 21:05:25	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Outros	Folha_de_rosto_assinada.jpg	09/04/2025 21:03:19	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.jpg	09/04/2025 21:00:06	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Assiantura_institucional.jpg	09/04/2025 20:57:57	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	escola_Autorizacao_institucional.jpeg	09/04/2025 20:56:58	PEDRO JORGE SILVA MELO	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_pesquisado	09/04/2025	PEDRO JORGE	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
 Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Página 05 de 06

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.697.315

Outros	r.jpg	20:55:13	SILVA MELO	Aceito
--------	-------	----------	------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 09 de Julho de 2025

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))