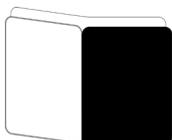


Evanilson Tavares de França

**PASSOS E (DES)COMPASSOS
DA EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO À
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
SILENCIAMENTOS E TRAJETÓRIAS DE
MILITÂNCIAS.**



PASSOS E (DES)COMPASSOS DA EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO À
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: silenciamentos e trajetórias
de militâncias.



Editora
SEDUC

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE
E DA CULTURA



SERGIPE
GOVERNO DO ESTADO

GOVERNADOR DO ESTADO DE SERGIPE

Belivaldo Chagas Silva

Coordenador do Programa Editorial da SEDUC

Sidiney Menezes Gerônimo

VICE-GOVERNADORA DO ESTADO DE SERGIPE

Eliane Aquino Custódio

Assessor Administrativo do Programa**Editorial da SEDUC:** Jonas José de Matos Neto**SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA**

Josué Modesto dos Passos Subrinho

Membros do Conselho Editorial:

Josué Modesto dos Passos Subrinho (Presidente), Sidiney Menezes Gerônimo (Coordenador), Simone Paixão Rodrigues, Rosemeire Marcedo Costa, Eliana Midori Sussuchi, Débora Evangelista Reis Oliveira, Roberto Jerônimo dos Santos Silva, Aglaé D'Ávila Fontes.

SUPERINTENDENTE EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO

José Ricardo de Santana

SUPERINTENDENTE ESPECIAL DE ESPORTE

Mariana Dantas Mendonça Gois

PASSOS E (DES)COMPASSOS DA EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: silenciamentos e trajetórias de militâncias.

Capa: Desirée Menezes de Jesus**Diagramação:** Desirée Menezes de Jesus**Editora SEDUC – 2021**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

França, Evanilson Tavares de

F814p Passos e (des)compassos da educação do povo negro à educação escolar quilombola: silenciamentos e trajetórias de militâncias / Evanilson Tavares de França. – Aracaju : Editora SEDUC, 2021.

128 f. : il. color – (Coleção Palavra de Educador (a))

ISBN 978-65-5371-039-9

1. Comunidade Quilombola - Mussuca - Sergipe. 2. Educação do Povo Negro. 4. Educação Escolar Quilombola. I. França, Evanilson Tavares de. II. Título.

CDU: 37.018.54(813.7Mussuca)

Ficha elaborada pela bibliotecária Ma. Isis Carolina Garcia Bispo – CRB-2037

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE
E DA CULTURA**SERGIPE**
GOVERNO DO ESTADOSecretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC
Rua Gutemberg Chagas, 169, DIA Inácio Barbosa, Aracaju - SE | CEP: 49040-780

O Programa Editorial da SEDUC

O Programa Editorial da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC/SE apresenta à sociedade os livros produzidos por estudantes, professores(as), profissionais de gestão e pesquisadores(as) em geral, envolvidos(as) com as redes públicas estadual e municipais da educação sergipana. O lançamento dessas obras sinaliza para a concretização de metas estabelecidas no **Plano de Governo Pra Sergipe Avançar (2019-2022)**, cuja execução contou com a participação do Conselho Editorial da SEDUC, de representantes das comunidades escolares e das academias de letras locais. O resultado dessa construção coletiva está materializado nas **Coleções de livros** do Programa Editorial da SEDUC.

A **magia de escrever e desenhar** é a coleção que cultiva o jardim das primeiras letras, cuidando carinhosamente do processo de alfabetização. A coleção **Estudante escritor(a)** cuida de cada palavra como flor do processo de letramento, que evolui junto com nossos(as) estudantes dos ensinos fundamental e médio.

Já a coleção **Palavra de Educador(a)** transforma dissertações e teses em livros científicos, bem como publica as aventuras docentes pelo universo literário. A coleção **Saberes em gestão educacional**, por sua vez, abriga a produção dos(as) profissionais de gestão que atuam nas estruturas administrativas da SEDUC e Secretarias Municipais de Educação.

Histórias de Sergipe é o nome da coleção responsável pela preservação da memória sergipana, ao passo que a coleção **Paradidáticos sergipanos** gesta material de apoio didático para todos

os componentes curriculares da educação básica. Por fim, a coleção **Autores(as) da inclusão** abraça as criações de estudantes com deficiência no âmbito da educação pública do nosso Estado.

Espera-se que, a cada ano letivo, um novo empreendimento editorial seja divulgado, a fim de que as comunidades escolares possam desenvolver uma cultura escolar do hábito da leitura e da produção da escrita.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'José Modesto dos Passos Subrinho', with a long horizontal flourish extending to the right.

José Modesto dos Passos Subrinho

Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

Cada gota de sensibilidade que vibra em mim, devo à minha mãe. Cada pulsar de generosidade que embala meu coração encontra nela sua origem. Se me indigno diante da miserabilização do outro, aprendi com ela. À minha mãe cabe o que há de melhor em mim. E o pior é resultante de minhas incompreensões e inacabamentos. A ela, esta escrita e, por ela, todas as demais vieram/virão à luz.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

9

PALAVRAS INICIAIS

UMA RODA DE CONVERSA DECOLONIAL

13

CAPÍTULO 1

AS/OS SUBALTERNIZADAS/OS NÃO APENAS PODEM FALAR;
ELAS/ELES, DE FATO, FALAM: REIVINDICAÇÕES DAS /OS
ALOCADAS/OS DO “OUTRO LADO DA LINHA”

23

CAPÍTULO 2

LUIZ GAMA, UMA VOZ QUE CONTINUA REVERBERANDO – E
OUTRAS VOZES

37

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO: ENTRE EXCLUSÃO E ABANDONO

53

3.1 ATUAÇÃO NEGRA PARA A EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO

63

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ENTRE SONS E SILÊNCIOS

77

4.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SERGIPE SOB LUZ DE
CANDEEIRO

89

4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA PRÁTICA POR
ENTRE COSTURAS

99

COMO SE CONCLUIR FOSSE

ALARGANDO A RODA DE CONVERSAS PARA OUTRAS PROSAS

111

REFERÊNCIAS

117

PREFÁCIO

É uma experiência sempre rica, quando podemos percorrer e aprender em um caminho que se pode dividir, compartilhar e ouvir não apenas as vozes dos que estão trilhando juntos o percurso, mas toda a polifonia que compõe cada um dos caminhantes. É assim que vejo minha trajetória ao lado de Evanilson. Ele trouxe para o nosso caminho todas as suas vozes e sempre esteve aberto a ouvir, dialogar e fazer somar vozes novas que vieram constituir a continuidade de seu percurso acadêmico. E esse caminho não se encerra aqui, no momento presente, mas continua potente e capaz de tecer novas discussões, novas ideias, novas formas de militância, dentre tantas outras possibilidades que se abrem a quem se dispõe a continuar caminhando.

O presente livro traz uma parte da discussão que Evanilson Tavares de França desenvolveu em sua pesquisa de doutorado com uma comunidade quilombola, a Mussuca, em Sergipe. O recorte que é apresentado neste texto aborda, fazendo um tensionamento em uma atitude decolonial, a Educação do Povo Negro e a Educação Escolar Quilombola. Digo decolonial, porque é preciso falar das fronteiras que foram postas pelos processos de colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 1992, 2005a, 2005b; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008, 2017a, 2017b). E a colonialidade, ao colocar essas fronteiras, gerou, e ainda continua alimentando, hierarquizações e processos de exclusão, violência, apagamento e invisibilidade da-

queles que foram colocados do outro lado. “Outros” que foram inventados pelas amarras desses fazeres coloniais, sempre calcados em modelos referenciais do homem branco europeu.

Dentro disso, quando pensamos na educação escolar, vale a pena destacar o que Evanilson apresenta sobre os processos que exerceram e exercem um silenciamento contínuo, mas que fez e faz emergir, como contrapartida a *Calaboca*¹, ecoado no verso “Calaboca já morreu, quem manda em minha boca sou eu”. São vozes resistentes que continuam a reverberar e a se amplificar nos vários espaços de resistência da diáspora negra no Brasil.

As/Os leitoras/es são, então, convidadas/os a entrar nesse tecido polifônico que Evanilson apresenta e que, com certeza, irá compor outras teias ao se somar às muitas vozes que compõem as experiências dos que poderão ler no hoje, no amanhã e em cada dia.

Assim, dentre tantas, deixo uma voz, a de Hampatê Bâ, sobre o vínculo divino que há nas diversas formas de falar na tradição bam-

1 A partir do verso repetido pelas crianças, enquanto brincam, e também considerando a extraordinária obra da professora Walburga A. da Silva, intitulada “Calaboca ainda não morreu... a linguagem na pré-escola”, publicado em 1987, pela editora Vozes, França e Mendes elencam várias estratégias a que recorre *Calaboca* para impor o silenciamento do outro: “1. Controle dos tempos de fala. É o que se observa, por exemplo, em seminários, palestras e equivalentes – uma maneira (quase) oficializada e sorradeira de impingir o silenciamento; 2. Estratégias de negação da tomada de turno, de possibilidade de fala, não dar tempo para que o outro entre na corrente de conversação; 3. O dedo indicador colocado, em riste, à frente da boca acompanhado de um “Psiu!” – talvez seja esse o modo mais delicado de impor o silenciamento ao Outro; 4. Aos berros: “Cale a boca!”, ou simplesmente: “Cale-se!”. Situação inédita no Brasil, de ontem e de hoje, pois não? 5. Estropiação do outro: aqui, ocorre não apenas a subtração do direito à fala, mas da capacidade de falar. No limite, o possível discursante perde a própria vida; 6. Recorrência à linguagem técnica ou dicionaresca com o intuito de, ao mesmo tempo, mostrar um conhecimento refinado (ela/ele crê nisso – ou se esconde/se perde por trás disso) e a incapacidade de interferência das(os) que a(o) ouvem. (FRANÇA, MENDES, 2020, p. 755).

bara do Komo:

Maa Ngala, como se ensina, depositou em Maa as três potencialidades do poder, do querer e do saber, contidas nos vinte e um elementos dos quais ele foi composto. Mas todas essas forças, das quais é herdeiro, permanecem silenciadas dentro dele. Ficam em repouso até o instante em que a fala venha colocá-las em movimento. A fala é, portanto, considerada como a materialização, ou a exteriorização, das vibrações de força. (BÂ, 2010, p. 172).

Campinas, 09 de julho de 2021.

Jackeline Rodrigues Mendes²

² Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo Phala (Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais). Professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

PALAVRAS INICIAIS

Uma roda de conversa decolonial

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (1999), em um texto seminal, revela-nos que a noção de raça, do modo como ainda a utilizamos na atualidade, é uma invenção da modernidade/colonialidade. Convém, nesse ínterim, ressaltar que, seguindo Enrique Dussel (2005), a modernidade/colonialidade inicia-se, para o bem da verdade, no século XV, quando os europeus aportaram em terras que, mais tarde, ficariam conhecidas como América (nome escolhido em homenagem a um dos companheiros de viagem de Cristóvão Colombo). Esse encontro entre os europeus e os povos originários das Américas dispara uma série de concepções que vão fundamentar uma nova racionalidade sustentada no racismo, no patriarcado e no capitalismo.

Mas voltemos a Quijano (1999) e à sua revelação inescusável. Os povos europeus, antes mesmo do século XV, quando os espanhóis aportaram por estas plagas, já estabeleciam contato com os africanos. Logo, a noção de cor já existia, mas ela não estava atrelada à ideia de raça nem de racismo. Entretanto, o encontro com povos que constituíam formas de vida bastante distintas daquelas conhecidas e valorizadas pelos europeus (referimo-nos aos povos originários das Américas) conduz estes últimos à conclusão “de que há diferenças de natureza biológica dentro da população do planeta, associadas necessariamente à capacidade de desenvolvimento cultural e mental

em geral” (QUIJANO, 1999, p. 48).

Ainda que não haja sustentação biológica capaz de amparar a noção de raça – e, portanto, de racismo –, visto que “não existe nenhum indício, nenhuma evidência de que algo, em algum dos subsistemas ou aparatos do organismo (genital ou sexual, da circulação do sangue, da respiração [...]) tenha natureza, configuração, estrutura, funções ou papéis diferentes segundo a cor da pele, a forma dos olhos, do cabelo, etc.” (QUIJANO, 1999, p. 47), a ideia de raça é, ainda conforme o sociólogo em tela, “[...] seguramente, o mais eficaz instrumento de dominação social nos últimos 500 anos. Produzida no início da formação da América e do capitalismo, na passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial” (QUIJANO, 1999, p. 43).

Logo em seguida, os povos africanos (e seus descendentes), em todas as partes do mundo onde o pensamento ocidental moderno tornou-se hegemônico, passaram a compor o agrupamento racial no qual já transitavam os povos originários. Então, a cor, que antes do final do século XV não representava a raça, passa a fazê-lo. Não é sem sentido que Achille Mbembe (2014) ao falar da invenção do negro, negrita que

O Negro é de facto o elemento central que, ao mesmo tempo que permite criar, através da plantação, uma das mais eficazes formas de acumulação de riqueza na época, acelera a implantação do capitalismo mercantil, do trabalho mecânico e do controlo do trabalho subordinado. Nesta altura, a plantação representa uma inversão de formato, e não

simplesmente do ponto de vista da privação de liberdade, do controlo de mobilidade da mão-de-obra e da aplicação ilimitada da violência. A invenção do Negro abrirá igualmente caminho a inovações fundamentais nos domínios do transporte, da produção, da comercialização e dos seguros [sic]. (MBEMBE, 2014, p. 43).

Noutros termos, a invenção do “Negro” está embrionariamente associada à acumulação de riquezas por algumas nações europeias, as quais cometeram, sim, crime contra a humanidade – a escravização de indígenas, africanos e seus descendentes simbolizam o “terror original”, como define Gilroy (2001). Nunca é demais trazer à baila que a vida de deleite presente, ontem e hoje, em alguns países europeus é resultante da exploração do solo, do subsolo e dos corpos negros e indígenas, o que, em um mundo ideal, exigiria, na menor das hipóteses, uma indenização pecuniária daqueles países à África e às Américas e um pedido público de perdão aos povos escravizados.

A exploração dos africanos (e de seus descendentes) foi tão intensa e desumanizante que Mbembe chega mesmo a afirmar que “o Negro sempre foi por excelência nome de escravo – *homem-metal, homem-mercadoria e homem-moeda*” (MBEMBE, 2014, p. 89, grifos do autor). E nós acrescentaríamos a essa lista infame: homem/mulher-coisa, homem/mulher-abjeto/a, homem/mulher-nada; e, recorrendo a Agamben (2002), homem/mulher-matável. A matabilidade desses seres humanos (ou quase isso, segundo o pensamento ocidental moderno), no período de escravização, que durou mais de 300 anos, só não ocorria aos montes porque representaria uma perda econômica inestimável para os “senhores” proprietários de

engenhos e de fazendas.

Pensamos que, nesse âmbito, uma conversa com Fanon (1968) é bastante ilustrativa. Conforme a exposição do psiquiatra martinicano, “o mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado” (FANON, 1968, p. 28).

Seguindo o entendimento de Fanon (1968), na cidade colonial, a refestelagem, os corpos nutridos pelo que há de melhor na região; na cidade colonizada, a miséria, as costelas em alto-relevo, os corpos esqueléticos; na cidade colonial, a segurança, a proteção da polícia, as políticas destinadas ao conforto da comunidade; na cidade colonizada, a polícia que agride, que desconhece cidadania, esquecida de que também habita a região dos matáveis; na cidade colonial, as redes de ensino confortáveis, a presença de todas/os as/os professoras/es, o currículo que reforça a hierarquia; na cidade colonizada, as escolas abandonadas, a merenda que falta e/ou que não nutre, o corpo docente incompleto, os banheiros desequipados, o currículo que produz ausências, dialogando com Santos (2009); na cidade colonial, o asfalto, o saneamento básico, as vossas excelências; na cidade colonizada, as ruas esburacadas, os esgotos a céu aberto, as pessoas sem nome, como os filhos de Fabiano na obra extraordinária de Graciliano Ramos (1969), *Vidas Secas*.

Acontece que, não obstante, do ponto de vista do direito, não se possa mais falar em cidades coloniais e cidades colonizadas, na di-

mensão de fato, no aspecto geopolítico, a colonização cedeu suas armas e ferramentas à sua irmã gêmea, a Colonialidade, que continua impingido aos chamados países periféricos a condição de subalteridade e de campo de exploração de países europeus e dos Estados Unidos.

Creemos valer a pena convidar o filósofo Nelson Maldonado-Torres (2019) para essa roda de conversa. Segundo esse estudioso, a conquista das Américas representou não apenas uma catástrofe demográfica, talvez a maior já existente até aquele momento, “[...] que serviu como uma fundação de modelos para outras formas de catástrofe demográfica até a atualidade” (p. 37); a descoberta e conquista simbolizaram também uma catástrofe metafísica. Mas fiquemos, por ora, com a catástrofe demográfica – e para trilharmos por ela, recorreremos, mais uma vez, ao sociólogo peruano, Aníbal Quijano.

Conforme Quijano (2005b), nas três primeiras décadas do século XVI, portanto de 1501 a 1530, anos iniciais do processo de exploração da região e dos corpos, mais da metade da população das Américas, que, na época referida, superava os cem milhões de habitantes, foi simplesmente dizimada. Com base nas informações de Quijano (2005b), supratranscritas, fizemos uns cálculos (e perdoem-nos por eles, mas são necessários porque o extermínio ainda permanece): arredondamos para menos; ou seja, o sociólogo peruano refere-se a mais de cem milhões de pessoas; para facilitar a nossa contabilidade, trabalhamos com um número redondo: cem milhões. Logo, a metade corresponderia a cinquenta milhões de vidas exterminadas. Como consequência, eram assassinadas, diariamente, mais de 4.566

seres humanos, o que nos conduziria a um número superior a 190 pessoas aniquiladas por hora.

Outro cálculo representativo daquele terror também nos impeliu à sua realização. Consideramos que cada corpo, em média, teria uma largura de 35cm. Multiplicando-se esse valor pelo quantitativo de mortes, de 1501 a 1530, ou seja, por cinquenta milhões, chegaremos a 1.750.000.000cm, o que corresponde a 17.500km, “suficiente para construir, com corpos humanos [...], uma ponte sobre o Pacífico conectando Brasil e Japão. É óbvio que os genocidas não seguiriam por esse caminho: macularia o solado do *Louis Vuitton*” (FRANÇA, 2021, p. 260).

Mas isso não retrata toda a perversidade praticada pelos europeus. Segundo Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2019, p. 16), “o maior banco de dados sobre o tráfico negreiro transatlântico”, denominado *Voyages: the transatlantic slave trade data base*, produzido por um grupo de universidades do mundo – *Emory University* (EUA), em parceria com a *University of Hull* (Reino Unido), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e a *Victoria University of Wellington* (Nova Zelândia) – revela que, entre 1525 e 1867, em torno de 12,5 milhões de africanas/os foram arrancadas/os de suas terras e famílias e transportadas/os em condições inclementes em porções de navios que ficaram conhecidos como tumbeiros, em razão do número de mortes durante a travessia pelo oceano Atlântico.

Ribeiro e Silva (2017) informam-nos que aportaram na margem americana do Atlântico por volta de 10,7 milhões; portanto, em torno

de 1.800.000 africanas/os eram lançadas/os nas águas de Iemanjá³ (*Yemoja*), muitos ainda vivos. Convém assinalar que no Brasil, o último país a abolir a escravidão e o segundo, nos dias que correm, com a maior população negra do planeta, desembarcaram 36,7% daquele contingente.

Vejam agora as justificativas para tamanha crueldade. Dissemos em parágrafo anterior que o filósofo Nelson Maldonado-Torres (2019) afirma que a descoberta e conquista das Américas são responsáveis pela gestação de duas catástrofes, a demográfica e a metafísica. Já nos reportamos, ainda que com brevidade, à primeira delas; olhemos, então, para a segunda, a catástrofe metafísica.

Diz Maldonado-Torres (2019, p. 37):

As divisões bastante radicais entre seres humanos já existiam no Ocidente, tais como as diferenças entre cristãos e não cristãos, homens e mulheres, sujeitos saudáveis e leprosos, entre outras distinções. Entretanto, as divisões tenderam a ser limitadas e contidas pela ideia monoteísta de um Deus que criou todos e de uma Cadeia dos Seres que ligava a criação inteira entre si e o divino. A “descoberta” não só colocou em questão o caráter englobante da Escritura e dos Antigos – nenhum dos quais parece ter dito algo sobre a existência de tais terras –, como também erodiu o entendimento do universo em termos de uma Cadeia dos Seres tendo Deus como sua cabeça.

Dizendo de outro modo: a conquista e exploração planejada das Américas (e também de África) erodem, de vez, com as ideias, então vigentes, de que os seres, de um modo ou d’outro, estariam liga-

³ Segundo Lopes (2011), orixá feminino das águas. No Brasil, ela é considerada a mãe dos demais orixás.

dos à divindade (seriam criações de Deus). Os povos originários das Américas (e depois as/os africanas/os) passaram a ser percebidos como elos desconectados dessa corrente que interligava os seres à deidade: a catástrofe metafísica é, portanto, “[...] ao mesmo tempo ontológica, epistemológica e ética” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 37) e responsável pelo desenho da diferença subontológica, isto é, pelo estabelecimento de diferenças entre os seres e aqueles que lhes são inferiores. Assim, ainda em termos de Maldonado-Torres (2019), a catástrofe metafísica, erguendo a diferença subontológica, classifica e hierarquiza os seres humanos em humanos, subhumanos ou inhumanos.

Essa classificação hierárquica está no alicerce da racionalidade que justifica a escravização dos povos originários e das/os africanas/os, a imposição (violenta) de uma religião e de uma língua, as chamadas *guerras justas* – conforme Arantes (2002, p. b28, grifos do autor), “a ideia medieval de guerra justa foi sobretudo uma justificativa da guerra, com direitos às sutilezas teológico-jurídicas de praxe” –, a eclosão, entre os séculos XIX e XX, de zoos humanos em países europeus, como França, Inglaterra, Noruega, Bélgica, Alemanha, Itália e Espanha, tendo o último deles sido fechado na segunda metade do século passado (em 1958, localizado na Bélgica)⁴.

É essa mesma racionalidade, aleitada pela catástrofe metafísica e pela diferença subontológica, que justifica o racismo estrutural, sobre o qual discorre Sílvio Almeida (2018). E como consequência

4 A esse respeito, ver matéria, na Revista Super Interessante, intitulada “É verdade que já existiram zoológicos humanos?”, de Gelza Martins. Disponível em <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/e-verdade-que-ja-existiram-zoologicos-humanos/>>. Acesso em: 03 set. 2020.

dela e dele, isto é, da catástrofe metafísica e do racismo estrutural, temos, no Brasil, segundo Djamila Ribeiro (2017), um negro assassinado a cada 23 minutos. Temos também a elevação da taxa de homicídio de mulheres negras:

Se, entre 2017 e 2018, houve uma queda de 12,3% nos homicídios de mulheres não negras, entre as mulheres negras essa redução foi de 7,2%. Analisando-se o período entre 2008 e 2018, essa diferença fica ainda mais evidente: enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou 12,4%”. (IPEA⁵, 2020, p. 37, grifos no original).

Para além disso, outros elementos são erguidos e/ou inventados, no bojo da racionalidade ocidental/moderna/colonial, com o objetivo explícito de produzir ausências, físicas e simbólicas, do povo negro e de seus saberes. Vajamos alguns exemplos: 1) emudecimento, em relação à Educação Escolar Quilombola, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996); 2) implementação de um currículo eurocentrado, tanto em escolas particulares quanto em escolas públicas, invisibilizando, em razão disso, os modos de ser, fazer, interagir e existir das comunidades afrodiáspóricas; 3) descumprimento, em muitos casos, do que estabelece a Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB n.º 8/2012), que “define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica” (BRASIL, 2012); e 4) ausência, nos currículos dos cursos de formação de professoras e de professores, de uma disciplina que se debruce sobre a educação do povo negro no Brasil.

⁵ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Esse texto, a despeito de suas limitações e das nossas, tem a pretensão de contribuir com a redução desse vácuo.

CAPÍTULO 1

As/os subalternizadas/os não apenas podem falar; elas/ eles, de fato, falam: reivindicações das/os alocadas/os do “outro lado da linha”

*A Rainha de Katwe*⁶

A “Rainha de Katwe” é uma produção, de 2016, da Walt Disney Pictures, em parceria com a ESPN Films, inspirada na obra biográfica “The Queen of Katwe: a story of life, chess and one extraordinary girl’s dream of becoming a grandmaster” (“A rainha de Katwe: uma história de vida, xadrez e o sonho de uma garota extraordinária de se tornar uma grande mestra”⁷), de Tim Crothers (escritor estadunidense). É biográfica porque narra a história real de Phiona Mutesi, uma exuberante enxadrista africana, nascida em 1996. Phiona é uma jovem pobre, órfã de pai; nasceu e viveu na periferia de Uganda, sob os cuidados de sua mãe, Harriet Mutesi, com quem precisa garantir a sobrevivência da família.

O longa-metragem foi dirigido por Mira Nair, uma cineasta e crítica literária nascida na Índia. O elenco principal é composto por: Madina Nalwanga, atriz ugandense, que interpreta a personagem central, Phiona Mutesi; David Oyelowo (interpreta Robert Katende, técnico de Phiona Mutesi), ator britânico-nigeriano com uma carreira exitosa (cinematografia: “Selma, uma luta pela igualdade”, “Um reino unido”, “O

6 Conscientemente, intuindo realçar os fatos que fotografam a produção de ausências e suas consequências para a humanidade, optamos, nesta narrativa, sustentadas em dados jornalísticos públicos, nos quais práticas racistas se fizeram presentes, por uma fonte específica (*Script MT Bold*) e formatação diferente daquela utilizada no restante do texto.

7 Tradução do autor.

mordomo da casa”, “Gringa” e outros); Lupita Nyong’o (Nakku Harriet, mãe da enxadrista), atriz queniano-mexicana, ganhadora do Óscar de melhor atriz coadjuvante, em 2014, pelo filme 12 anos de escravidão, com uma trajetória cinematográfica louvável (“Nós”, “Pantera negra”, “12 anos de escravidão”, “Little monsters”, “Star wars: o despertar da força”, entre vários outros); Ntare Mwine (ator estadunidense, intérprete do personagem “Tendo”), entre outros.

Esse é um dos poucos filmes cujo elenco é, em sua plenitude, negro. E isso é bastante interessante porque derruba qualquer tese defensora da necessidade de atrizes e atores brancos para que uma obra cinematográfica seja exitosa, do ponto de vista da interpretação, como, em termos de Brasil, defendeu incansavelmente Abdias do Nascimento (1978). Dizemos “da interpretação” porque no concernente à comercialização do filme, cremos que outras dimensões requerem atenção – e o racismo é, indiscutivelmente, protagonista delas.

Exemplo disso pode ser encontrado em diversos momentos do cinema mundial; mas citaremos apenas dois, sendo o primeiro relacionado ao fato de Hattie McDaniel ter sido a primeira atriz negra a ser contemplada com um Óscar, pela interpretação da personagem Mammy, no filme E o vento levou.... Isso ocorreu em 1940. No entanto, para ter acesso ao espaço onde a premiação ocorreria “o produtor do filme, David O. Selznick, teve de pedir um favor para conseguir que McDaniel entrasse no Ambassador Hotel, em Los Angeles, onde a cerimônia foi realizada. Mas ela não pôde se sentar junto dele e do restante do elenco do filme, como Vivien Leigh e Clark Gable. A atriz ficou em uma pequena mesa no fundo do salão, junto com seu acompanhante, F. P. Yober, e seu agente, William Meiklejohn”⁸.

O outro exemplo é a eleição, em 2014, de Lupita Nyong’o, como a

8 Disponível no site Mulher no Cinema. Em <<https://mulhernocinema.com/oscar/conheca-hattie-mcdaniel-a-primeira-atriz-negra-a-ganhar-o-oscar/>>. Acesso em: 07 set. 2019.

mulher mais bonita do mundo, pela Revista People. “*Though she grew up thinking that ‘light skin and flowing, straight hair’ made women desirable, World’s Most Beautiful Woman Nyong’o, 31, tells PEOPLE that her mother ‘always said I was beautiful. And I finally believed her at some point’. The Oscar winner, who’s now a face of Lancôme Paris, is excited for this honor in part because of ‘all the girls who would see me ... and feel a little more seen’*”⁹. Mas houve reações à escolha da People, em diversas partes do planeta, isso porque, “os nossos padrões e ideais de beleza estão excluindo da cena quase todo o continente africano”¹⁰, como bem assinala Thales H. Pimenta. E, quando o contrário é feito, ou seja, nas raras situações em que a beleza que escapa do padrão europeu é posta sob os holofotes, por mais das vezes essa beleza é categorizada como exótica (do grego: *exotikós*, estrangeiro, de fora; estranho, esquisito). Por exotismo, compreendemos um conjunto de visões embotadas em nome do qual pessoas e/ou práticas inaderentes ao pensamento ocidental-moderno são encerradas, quando, por alguma razão, destacam-se.

Mas o que nos fez trazer para estas plagas algumas ligeiras informações do “Rainha de Katwe” não foi a beleza de Lupita Nyong’o, não obstante esta pudesse ser um belo e justo motivo. Fomos movidos, em verdade, pela razão que mobilizou o técnico de Phiona Mutesi, Robert Katend e, como consequência disso, os olhos de Tim Crothers e dos produtores da Disney e da ESPN¹¹ (obviamente, assim nos parece, sob

9 Embora ela tenha crescido pensando que ‘a pele clara e os cabelos lisos e esvoaçantes’ tornavam as mulheres desejáveis, a mulher mais bonita do mundo Nyong’o, de 31 anos, diz à People que sua mãe ‘sempre afirmou que eu era bonita. E finalmente acreditei nela em algum momento’. A vencedora do Oscar, que agora é rosto de *Lancôme Paris*, está animada por essa honra em parte por causa de ‘todas as garotas que me veriam ... e se sentiriam um pouco mais visíveis’ (tradução livre do autor).

10 Artigo de autoria de Thales H. Pimenta, postado no *site* do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), em 30 de abril de 2014, com o título “Por que a beleza de Lupita é polêmica?”. Disponível em <<https://ceert.org.br/noticias/genero-mulher/4588/por-que-a-beleza-de-lupita-e-polemica>>. Acesso em: 07 set. 2019.

11 Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Queen_of_Katwe>. Acesso em: 13 dez. 2020.

justificativas distintas): o xadrez.

Não cremos que, se se tratasse de algum jogo da família mancala, ugandense ou não, Phiona Mutesi teria despertado tantas atenções e sua história teria se tornado enredo de um drama produzido pela Disney. Foi necessário que uma prática validada e valorizada pelo pensamento hegemônico moderno adentrasse a vida daquela menina para que sua história fosse contada nas telonas – e, quiçá, mais tarde, nas telinhas.

É bem verdade que o pensamento ocidental/moderno continua lançando mão de tecnologias voltadas para o esquecimento das/os condenadas/os e da condenação, como bem enfatiza Maldonado-Torres (2008). É também verdade que a produção de inexistência, de pessoas e de saberes, insiste em balizar as estratégias que mobilizam aquele mesmo pensamento. E, por via disso, redesenham-se diuturnamente fronteiras (nem sempre físicas), cujo propósito é apartar seres humanos e seus modos próprios de existir.

Tais fronteiras – e, confessamos que, no mais das vezes, elas nos assustam (mesmo reconhecendo que erguemos nossas vidas dentro e a partir delas, e ainda que, por outro lado, saibamos o quão são elas potentes no erguimento do inusitado) –, nomeadas, por Santos (2009), de linhas abissais e delineadas ainda no século XV, quando Colombo se aventurou por “mares nunca dantes navegados”¹² (será?), tentaram encapsular qualquer possibilidade (pois há sempre pontes sobre rios, embora nem todas sejam físicas e visíveis) de diálogo entre práticas culturais localizadas em regiões muradas por tais linhas. Mas não fizeram só isso, já que foram também responsáveis pelo genocídio de milhões de seres humanos, como já descreve-

¹² Referência a um dos versos de Os Lusíadas, de Luís Vaz de Camões.

mos em seção precedente.

Eram três as caravelas¹³
Que chegaram d'além mar
E a terra chamou-se América
Por ventura? Por azar?

Não sabia o que fazia, não
D. Cristóvão, capitão
Trazia, em vão, Cristo no nome
E, em nome dele, o canhão

Pois vindo a mando do senhor
E d'outros reis que, juntos
Reinam mais
Bombas, velas não são asas
Branças da pomba da paz

*Eram só três caravelas
E valeram mais que um mar
Quanto aos índios que mataram
Ah! Ninguém pôde contar*

[...]

Da outra margem do Atlântico, agora segundo Reis e Gomes (1996), milhões e milhões de africanas/os foram capturadas/os e trazidas/os, com todos os requintes possíveis, e então conhecidos, de violências, para trabalharem nas fazendas e engenhos das Américas – e também para disporem seus corpos ao escárnio e a todo tipo de exploração.

Isso nos conduz à noção de linhas abissais sobre as quais discorre o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2009). Segundo ele, as linhas abissais são responsáveis pela fabricação de

¹³ Canção de Belchior, (“Quinhentos de quê?”), constante do CD, de 1993, Bahiuno. Grifos nossos.

dicotomias, pela produção de ausências e de inexistências. Essas linhas dividem a realidade em duas, a “deste lado da linha” e a “do outro lado da linha”. Para esta, apropriação e violência; para aquela, regulação e emancipação; para esta, invisibilização e exotismo; para aquela, visibilidade e reconhecimento; para esta, credence e selvageria; para aquela, ciência, cultura e civilidade.

É sempre relevante frisarmos que as linhas abissais se esgueiraram e, de fato, atuam nas mais diversas e distintas zonas em que os corpos encenam suas vidas e onde as práticas, por eles erguidas – e que os erguem – ganham seus contornos. Basta olhar: é muito comum vê-las, imponentes, nos espaços públicos, definindo o quê, quem e quando cada um deve falar e se realmente deve fazê-lo; também as vemos manifestando-se cruelmente, e com riso nos olhos, nos espaços/tempos nos quais os processos de ensino e de aprendizagem, oficialmente, corporificam-se.

Talvez seja exatamente nesses ambientes que sua crueldade melhormente ofusca o suplício ao qual foram submetidos cativas e cativos. E, acreditamos nós, crianças, jovens e adultos se esgoelam diuturnamente no chão de escolas e academias. Mas seus gritos, no mais das vezes, são inaudíveis, talvez porque os decibéis, por eles atingidos, de tão desesperados que são, tornam-nos inalcançáveis à audição humana; talvez porque seja tamanha e tão diversa a gritaria que se confunde com a poluição sonora do mundo (há bilhões gritando, por toda parte – mas esqueçamos delas/es, já foram condenadas/os!); talvez porque nos adaptamos a essa gritaria (somos seres que se adaptam, não é verdade?) e já não nos rouba a atenção

um releu grito de dor de “um pobre diabo”; talvez porque já não haja grito: também nos acostumamos às dores; ou, talvez porque, embora o corpo sofra, a tortura é n’alma.

Remetemo-nos à possibilidade de, na escola, os gritos de cativas e cativos serem abafados porque, além de ela ter sido, conforme Veiga-Neto (2002), a máquina principal na fabricação da modernidade, sendo capaz de criar uma nova forma de vida, apartada não apenas do medievo, mas também das formas de existir que a cercavam e que cercam-na, é na escola que o nexu poder-saber melhor se realiza, e é também ela que, embora seja uma construção social, tem sido historicamente responsável pelos rumos dessa mesma modernidade e da sociedade gestada em seu útero.

Alinhado a isso, a escola se move, não impunemente – concordamos com Silva (2010) que as práticas curriculares (portanto, escolares) simbolizam territórios contestados –, pelas plagas situadas à esquerda da barra (/), que separa e une modernidade e colonialidade; contrariamente, as práticas culturais africanas e afrodiaspóricas, assim como os seus praticantes, foram alocados na zona do não ser, situada à direita dessa mesma barra. Logo, é no seio da “diferença colonial”, isto é, na seara do erguimento de relações antagônicas e de instauração de partições, que não apenas hierarquizam, mas também promovem subalternidades e desumanidades, como tão bem disserta Walter Mignolo (2005), que encontraremos as razões para a exclusão e para o silenciamento de negras e de negros no espaço/tempo escolar.

Não só: a colonialidade do poder (QUIJANO, 1992, 2005a), que

simboliza as estratégias engenhadas pela Europa para impor uma monocultura e promover, como consequência, epistemicídios, assentada fundamentalmente no racismo, ajuda-nos a compreender o cenário pelo qual se move o currículo que temos. Para além disso, a catástrofe metafísica e a diferença subontológica, já abordadas em momento anterior, também contribuem para explicar como a racionalidade ocidental erigiu as categorias humano, inumano e subumano; e as linhas abissais descritas por Santos (2009), sintonizadas com os posicionamentos anteriores, delineiam percepções que nos auxiliam a entender as diversas formas de exclusão – inclusive, o racismo estrutural, que fundamenta e direciona a organização econômica e política da sociedade.

Para além do supratranscrito, a escola é, ainda, o espaço/tempo que mobiliza as famílias em sua direção, independentemente de qualquer critério de categorização que se lance sobre elas: todos (ou quase isso) buscam a escola e creem que, passando por ela, suas vidas são/serão transformadas. E realmente são, muito embora nem sempre essa transformação ocorra nos rumos pretendidos por quem nela ingressa. Muitas vezes, a tarefa da escola é apenas ensinar, corporalmente, que certos indivíduos, oriundos de determinados grupos socioculturais, não devem permanecer nela – ou, permanecendo, precisam incorporar qual deve ser o seu mesquinho lugar: uma pequena mesa no fundo da sala, como ocorrera com Hattie McDaniel¹⁴, e em silêncio (por favor!).

E como boa anfitriã que é, a escola, cujo espírito voga e advoga

¹⁴ Ver texto sobre o filme “A Rainha de Katwe” que abre esta seção.

pelos territórios do eurocentrismo – ele mesmo é eurocêntrico –, atua como instrumento de adequação de corpos e de almas: é preciso que, ao entrarem nela, os sujeitos que habitam o outro lado da linha se despeçam ou dispam-se de seus saberes; é imprescindível também apartarem-se de suas histórias e daquelas/es que delas fizeram parte.

Bernard Charlot resume isso de forma magnífica. Referindo-se às/aos estudantes oriundas/os das camadas populares, o professor francês afirma que, para elas e eles, aprender é trair (CHARLOT, 2005). É que, embora “generosas” (a escola, às vezes, até permite que as culturas ditas “populares” acompanhem as/os estudantes delas oriundas/os, mas não que elas se manifestem – exceto em datas pré-determinadas e “aleijadamente”), as práticas escolares excluem e marginalizam todo e qualquer saber que a elas não se adere ou que, à guisa de servo, não requereu sua validação; marginalizam também as/os detentoras/es de tais práticas. Logo, as/os alunas/os precisam negar seus saberes originários, seus pais, suas mães, seus ancestrais, sua história e a si mesmas/os, se têm como pretensão o sucesso escolar e a mobilidade social.

A escola é, também, o *locus* privilegiado do silenciamento. E ela se esmerou nos procedimentos capazes de ressuscitar *Calaboca*¹⁵ –
¹⁵ *Calaboca* é um personagem concreto e abstrato, físico e simbólico, resgatado por França e Mendes (2019) a partir de uma releitura da frase infantil expressa imediatamente pelas crianças após tentativas de silenciamento: “Cala-boca já morreu, quem manda em minha boca sou eu”. Mas, em última análise, a atenção dos autores à frase infantil encontrou impulso na obra da professora Walburga Arns da Silva, “Cala-boca não morreu... a linguagem na pré-escola”, de 1987. Os autores personificam *Calaboca* e demonstram que ele está vivíssimo, saudável e se faz presente em diversas situações do cotidiano, seja de modo explícito – “Psiu!”, “Cale a boca!” – ou mais violentamente, aprisionando ou exterminando os corpos; seja ainda por meio de estratégias outras que impõem o emudecimento, como, por exemplo, a descredibilização do sujeito pela origem regional, pelo gênero, pelo grupo étnico-racial de pertencimento, pela orientação sexual, pela classe social, entre outros motivos

ele ainda não morreu e continua controlando as bocas, principalmente das/dos que perambulam pelas zonas do não ser.

Nalgumas oportunidades, *Calaboca* se corporifica na determinação “democrática” do tempo (ínfimo) de fala – essa é a maneira oficial e sorrateira de determinar o silenciamento, comum nos debates abertos. Às vezes, *Calaboca* é convocado pelo dedo que, em riste, posiciona-se verticalmente em frente à abertura oral, e um “Psiu!” é exarado – esse é o modo mais delicado. Noutras vezes, o silenciamento surge pelos braços da violência mais explícita, em ocasiões nas quais o emudecimento do outro resulta da subtração não do seu poder de fala, mas da sua possibilidade de falar (no limite, o possível discursante perde a própria vida). *Calaboca*, em tantas outras vezes, é conformado pela designação de um modo determinado de discursar e pelo conteúdo exclusivo e específico que compõe o discurso (nesses momentos, é muito comum recorrer-se a um vocabulário técnico ou dicionaresco) – é a covardia que caracteriza esse modo, porque busca impingir ao outro o sentimento de incapacidade de se posicionar, de se colocar, de falar. E, ainda que o sujeito cuja voz foi castrada não tenha, em razão disso, seu sistema fonador estropiado, a crueldade desse quarto modo de recrutar *Calaboca* não deixa de ser substantiva, já que, por via da colonialidade, busca, embora nem sempre consiga, manter o indivíduo sob suas rédeas (e é mesmo essa a palavra).

Tudo isso encontra guarida na marginalização produzida em razão do erguimento das chamadas linhas abissais e, mais uma vez convocando Santos (2009), da inexistência de justiça cognitiva glo-encontrados no bojo do preconceito. (*Apud* FRANÇA, 2021, nota de rodapé 26).

bal. E, conforme salienta esse mesmo sociólogo, no mesmo lugar, sem justiça cognitiva global é impossível haver justiça social global. Provém disso a alocação nas zonas do não ser (esses elementos não apenas se relacionam, eles também se retroalimentam).

A questão é que o pensamento abissal moderno se costura a partir da arquitetura de sistemas de distinção, visível e invisível, inviabilizadores da co-presença de práticas e de pessoas que, segundo esse mesmo pensamento, transitam por lados opostos das linhas por ele erguidas (SANTOS, 2009). O sistema de distinção visível “fundamenta todos os conflitos modernos, tanto no relativo a factos substantivos como no plano dos procedimentos [sic]” (SANTOS, 2009, p. 24). Já a distinção invisível, na qual se funda a anterior, é responsável pela separação classificatória entre sociedades metropolitanas e territórios coloniais (SANTOS, 2009). Nessa separação, ainda conforme Santos (2009), outro sistema de distinção é conformado: para as sociedades metropolitanas, aplica-se a dicotomia regulação/emancipação; nos territórios coloniais, a apropriação/violência.

Portanto, é por via desses posicionamentos historicamente construídos, sobre os quais se assenta a modernidade/colonialidade, que a humanidade é classificada e hierarquizada, dando origem à diferença subontológica (MALDONADO-TORRES, 2019).

A racionalidade que embasa e mobiliza tais posicionamentos, o eurocentrismo, produziu a experiência de dominação colonial, da qual é originária a colonialidade, ou seja, a centralidade da cultura europeia e a periferização das demais. É exatamente com esses dispositivos em mãos, a classificação e a hierarquização de pessoas, que

são encontradas as justificativas para a subjugação de seres humanos (leia-se: africanas/os, seus descendentes e indígenas – os povos originários) e para a sua exploração capitalista.

Mbembe, sabiamente, lembra-nos que “antes de mais, a raça não existe enquanto facto natural, físico, antropológico ou genético. *A raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projecção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos [sic]*” (MBEMBE, 2014, pp. 26-27, grifos nossos); “trata-se de um evidente constructo ideológico que não tem literalmente nada a ver com nada na estrutura biológica da espécie humana – e tudo a ver, por outro lado, com a história das relações de poder do capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado [sic]”, arremata Quijano (1999, p. 45).

Pois bem, ainda assim, mesmo não existindo “enquanto facto natural” ou biológico, é em sua seara e em seu nome, inicialmente nutridos no território da colonização e, posteriormente (também nos dias que correm), pelas táticas da colonialidade, que a racionalidade eurocêntrica também inventa, ainda em termos de Mbembe (2014), o homem-mercadoria, o homem-moeda, o homem-coisa, o homem-máquina – e, como já dito, o homem/mulher matável (veja-se, por exemplo, os múltiplos assassinatos de negras/os e dos “indígenas” e o silêncio de parte dos poderes constituídos diante das mortes).

E, como esses indivíduos são originários dos territórios nos quais a apropriação e a violência são a tônica, onde as culturas, mesmo nos dias atuais, são periferizadas e, por via disso, ainda há a con-

testação da civilidade de suas/seus praticantes (ou pelo menos dúvidas em relação a ela), ou, quiçá, de sua humanidade, a invisibilização de seus saberes e deles próprios é algo que beira a normalidade.

Ratificamos: é, pois, e estamos considerando as relações étnico-raciais no Brasil (d'outrora e d'agora), no cenário antes delineado que bailam os motivos e as motivações para a exclusão histórica de negras e negros dos bancos escolares e para a marginalização dos saberes produzidos por esse povo.

Em razão disso, esta escrita, a despeito de ser ela presidida pela Educação Escolar Quilombola (EEQ), considerando-se que os processos que entronizam *Calaboca* são mantidos deliberadamente, entretece-se não tão somente pelos territórios das lutas históricas travadas por negras e negros, mas também pela seara das produções artístico-culturais e científicas dos sobreviventes de Palmares (NASCIMENTO, 1978).

Isso porque (defendemos nós, aguerridamente) as produções negras, em qualquer âmbito pelo qual se movam, precisam assumir compromissos com: a) a criação de referências positivas (considerando as práticas culturais africanas e afrodiáspóricas e suas/seus praticantes), b) a destituição de toda e qualquer forma de encapsulamento das/os subalternizadas/os e c) o enfrentamento ao racismo, que é estrutural.

Para mais, mesmo advogando que as comunidades remanescentes de quilombos possam ter, ao longo da história, inaugurado formas singulares de luta por educação escolar, elas não se tornaram imunes às diversas estratégias de reivindicação por educação formal

engenhadas pelos movimentos negros.

Não é à toa que, ao debruçarem-se sobre a história da educação do povo negro, Gonçalves e Silva (2000) concluem que, nela, a exclusão e o abandono firmaram matrimônio – e até foram felizes, diríamos. Ainda assim, apesar da adstringência espaço-temporal, que ainda não escreveu “*the end*”, e mesmo ante os agrilhoamentos (vários e variados), que também não se esboroaram, a luta por acesso à educação formal sempre estampou a pauta dos movimentos negros. E foi com isso em vista que os capítulos por vir foram redigidos.

CAPÍTULO 2

Luiz Gama, uma voz que continua reverberando – e outras vozes

Figura 01: Luiz Gama



Fonte: Literafro¹⁶

“Faze-te artista; crê, porém, que o estudo é o melhor entretenimento, e o livro o melhor amigo” (GAMA, *apud* FERREIRA, 2011, p. 193).

A educação sempre bordou – e continua a fazê-lo (já dissemos isso) – a bandeira dos movimentos negros ao longo da história do Brasil. O fragmento transcrito para a abertura deste parágrafo é de autoria de Luiz Gama (Figura 01), negro, ex-escravizado (cuja escravização representou uma situação irregular, já que nasceu de mãe

¹⁶ Disponível no *site* Literafro (o portal da literatura afro-brasileira). Em <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama>>. Acesso em: 08 set. 2019.

livre), intelectual, poeta, jornalista, advogado e aguerrido abolicionista que sofreu as intempéries e os impropérios do último século de escravização do povo negro no Brasil (séc. XIX).

Tendo nascido em 21 de junho de 1830, na cidade de Salvador, e falecido cinquenta e dois anos depois, em 24 de agosto de 1882, na cidade de São Paulo, Luiz Gama não presenciou o ocaso do período escravocrata “oficial” vivido em solo brasileiro, embora fosse ele próprio livre, ainda que tenha sido escravizado dos 10 aos 18 anos.

A citação de Gama supratranscrita compõe o elenco de orientações/conselhos que o abolicionista deixou, em carta, para o seu filho. O jornalista conhecia bem a importância do acesso e do deslocamento pelo mundo das letras. Ainda que não houvesse amealhado patrimônio por via do conhecimento acumulado – “Meu filho, dize a tua mãe que a ela cabe o rigoroso dever de conservar-se honesta e honrada; *que não se atemorize da extrema pobreza que lego-lhe*, porque a miséria é o mais brilhante apanágio da virtude” (GAMA, *apud* FERREIRA, 2011, p. 193, grifos nossos) –, Luiz Gama encontrava nesse conhecimento os instrumentos com os quais se armara e protegera-se para fazer a sua luta em causa própria (e isso justifica sua fuga do cativeiro, já que a situação era irregular, como já dito) e em causa das/os negras/os escravizadas/os.

Santos (2014) lembra que, por conta da relevância atribuída por Luiz Gama ao acesso à escrita e à leitura, o abolicionista baiano ajudou a fundar cursos populares noturnos na cidade de São Paulo. Em carta ao amigo José Carlos Rodrigues, emitida em 26 de novembro de 1870, às portas da outorga da Lei nº 2.040, de 28

de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre), Gama assim justificou a criação dos ditos cursos populares: “[...] para alumiar o povo, e organizarem-se as associações particulares para emancipação dos escravos” (SANTOS, 2014, p. 71).

A convicção do abolicionista em lume, no que tangencia às conquistas advindas da aquisição do conhecimento por meio da leitura alfabética, segundo Ferreira (2011), era tamanha que Luiz Gama chegava mesmo a considerar o livro o mais útil e sincero amigo do homem bom. Cruz reverbera, de algum modo, o posicionamento de Ferreira (2011) ao afirmar que na trajetória de Luiz Gama “nota-se a presença de um investimento pessoal no sentido de se apropriar dos conhecimentos que lhe forneciam melhores condições para circular com maior segurança e desenvoltura na sociedade escravista brasileira do século XIX” (CRUZ, 2014, p. 193).

E essa não era uma bandeira desfraldada apenas para si próprio. O poeta pretendia que o povo negro, presente no território brasileiro, também se apropriasse da escrita e da leitura para, a partir delas e com elas, abrir clareiras, desflorar caminhos ainda não percorridos e desconstruir trajetórias marginalizantes.

Enfim, o texto que epigrafa este item robustece os posicionamentos de Luiz Gama no que concerne à sociedade brasileira do seu tempo (escravocrata, racista, marginalizante, genocida – houve alguma alteração passadas tantas décadas?), contra a qual ele não se cansava de empunhar a pena e a palavra (escrita e oral):

“Não borres um livro,
Tão belo e tão fin[o]
Não sejas pateta,
Sandeu e morfino.
Ciência e letras
Não são para ti[;]
Pretinho da Cost[a]
Não é gente aqui”

(Versos de Luiz Gama).

Era essa mesma sociedade que advogava e estabelecia o lugar exclusivo e único do negro: o trabalho (“trabalho é coisa de negro”), ratificando a relação visualizada por Quijano (1992; 1999; 2005a) – obviamente, no mais das vezes, esse trabalho era realizado nas regiões mais inóspitas e cumprindo-se tarefas consideradas indignas à camada branca da população.

Não só Luiz Gama via a apropriação da escrita e da leitura como arma imprescindível à emancipação do povo negro naquela sociedade que, oficialmente, concebia-o como homem-máquina, homem-moeda, homem-coisa, homem-nada. Essa defesa e essa luta foram assumidas por tantas outras negras e tantos outros negros que a elaboração de uma enciclopédia, com alguns volumes, far-se-ia necessária para elencá-las/os e para narrar um tanto da história de cada uma delas, de cada um deles. E essa deveria ser uma empreitada a ser assumida por um Estado antirracista, independentemente do que já fotografam os movimentos negros.

Figura 02: José Carlos do Patrocínio



Fonte: Academia Brasileira¹⁷

“Sempre sonhei com uma coisa só: a liberdade. Foi por ela que sempre lutei. Hoje, vi meu grande sonho se realizar. A princesa teve que assinar a Lei Áurea”¹⁸, afirmava José Carlos do Patrocínio (Figura 02), um abolicionista incansável. Sua luta pela libertação do povo negro se encontra registrada em documentos bibliográficos. José do Patrocínio foi jornalista, vereador e deputado.

Nasceu em 1853 e faleceu em 1905. No Rio de Janeiro, Patrocínio trabalhou como pedreiro na Santa Casa e, com o salário ganho

¹⁷ Disponível no *site* Academia Brasileira (<https://www.academia.org.br/academicos/jose-do-patrocinio/biografia>). Acesso em: 13 out. 2020.

¹⁸ Deste ponto até o final deste capítulo, recorreremos às citações disponibilizadas nos vídeos A Cor da Cultura – Heróis de Todo Mundo. Por esse motivo, nelas, não serão inseridas as paginações referentes às citações. Disponível em < <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/episodios>>. Acesso em 13 out. 2020.

no exercício dessa profissão, pagou os seus estudos, tendo se formado em Farmácia, mas dedicou-se mesmo às letras. Foi dono de dois grandes jornais, entre eles a *Gazeta da Tarde*. Era por intermédio desse instrumento, o jornal, que o abolicionista carregava nas tintas para defender a libertação do povo negro.

Figura 03: Mãe Menininha do Gantois



Fonte: TNM (Todos os Negros do Mundo)¹⁹

A Mãe Menininha do Gantois (Figura 03) é muito provavelmente uma das yalorixás²⁰ mais conhecidas no Brasil e no mundo. Talvez, a Olga do Alaketu (Olga Francisca Régis), também yalorixá, seja, em termos de reconhecimento nacional, sua maior concorrente. Ao lado de autoridades das religiões de matriz africana, como Joãozinho da

¹⁹ Disponível no site TNM (Todos os Negros do Mundo). Em <<https://todosnegrodomundo.com.br/123-anos-do-nascimento-de-mae-menininha-do-gantois/>>. Acesso em 20 jun. 2021,

²⁰ Yalorixá ou Ialorixá. Segundo Lopes (2011), nome atribuído, no Brasil, à sacerdotisa-chefe de um terreiro de Candomblé.

Gomeia (João Alves de Torres Filho), a Mãe Menininha contribuiu imensuravelmente para o reconhecimento, valorização e respeito de uma prática religiosa, afrodiáspórica, que, durante séculos, foi perseguida e mesmo proibida em território nacional.

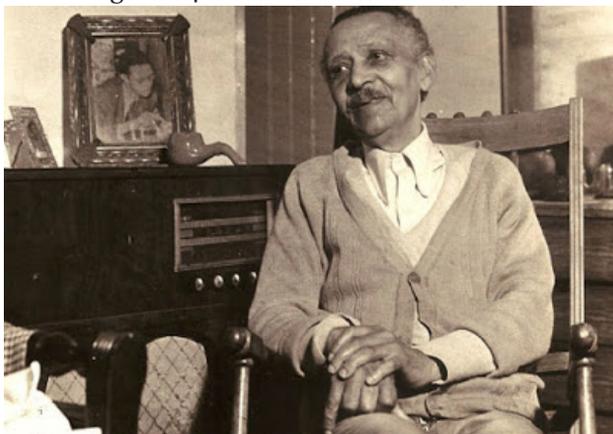
Escolástica Maria da Conceição Nazaré era seu nome de batismo. Nasceu em 10 de fevereiro de 1894, na capital baiana (Salvador). Neta de escravos, a Mãe Menininha herdou o terreiro do Gantois, que fora criado por sua bisavó, Maria Júlia da Conceição Nazaré, em 1849.

Sua iniciação no Candomblé deu-se pelas mãos de sua tia, a senhora Pulquéria, sua antecessora na liderança do Gantois. Por determinação dos orixás, com menos de 30 anos de idade, a Mãe Menininha assumiu o comando do *ilê*²¹ e o dirigiu por mais de 60 anos, tendo, durante sua liderança, aconselhado artistas de renome nacional e internacional, a exemplo de: Caetano Veloso, Maria Bethânia, Jorge Amado e Vinícius de Moraes, além de autoridades políticas como Antônio Carlos Magalhães.

Aos 92 anos de idade, exatamente no dia 13 de agosto de 1986, morre Escolástica Maria da Conceição Nazaré, a Mãe Menininha, na cidade onde nascera.

21 Ainda de acordo com Lopes (2011), o mesmo que casa (de Candomblé).

Figura 04: José Benedito Correia Leite



Fonte: Jason Nascimento²²

“Os negros construíram o Brasil. Digo isso no sentido figurado e no explícito. Foram os braços negros que cultivaram as plantações e ergueram as cidades. No entanto, durante anos, tentaram varrer nossa participação da história”, afirmava José Benedito Correia Leite (Figura 04).

Correia Leite nasceu em São Paulo, no último ano do século XIX. Nunca frequentou a escola, de modo que aprendeu a ler e a escrever já na fase adulta, graças à ajuda de amigos que dominavam essas ferramentas. Para manter-se, trabalhou como lenheiro e como cocheiro para alguns italianos.

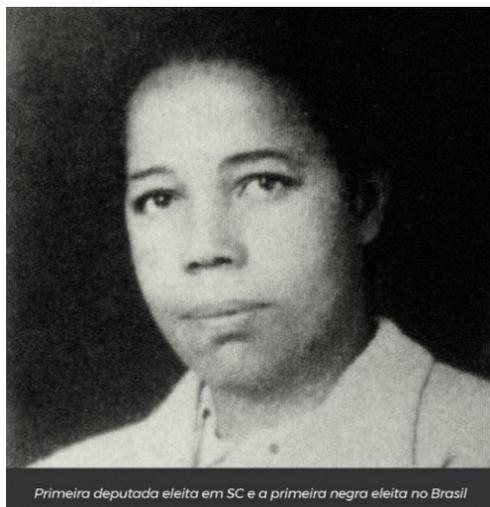
Ao conhecer as sociedades negras, e tendo dominado a escrita e a leitura, envolveu-se com o jornalismo. É nesse período que José

²² Disponível no *site* da ANF - Agência de Notícia das Favelas (<https://www.anf.org.br/clarim-dalvorada-e-o-movimento-negro-de-jose-benedito-correia-leite/>). Acesso em: 13 out. 2020.

Benedito Correia Leite participa da fundação de dois jornais: o *Clarim* e o *Clarim da Alvorada*, ambos produzidos por negros e destinados ao povo negro.

Com a criação da Frente Negra Brasileira²³, na década de 1930, Correia Leite se aproximou dessa agremiação, mas não permaneceu nela por muito tempo por causa, segundo ele, de sua perigosa aproximação do fascismo. Morreu em 1989, aos 89 anos de idade.

Figura 05: Antonieta de Barros



Fonte: Carlos Damião²⁴

A professora Antonieta de Barros (Figura 05) viveu de 1901 a 1952. Seu pai faleceu quando ela era ainda muito nova, tendo, então,

²³ Em capítulo subsequente, ainda que com certa brevidade, debruçar-nos-emos sobre a Frente Negra Brasileira (FNB).

²⁴ Disponível no site ND+. Em <<https://ndmais.com.br/educacao/mais-luz-sobre-a-trajetoria-de-antonieta-de-barros/>>. Acesso em: 13 out. 2020.

sido criada pela mãe, uma lavadeira que não dominava a escrita nem a leitura.

Para melhorar a renda da família, a genitora de Antonieta de Barros transformou a própria casa em uma pensão para estudantes. É exatamente com eles que a pequena Antonieta se alfabetiza.

Filiou-se ao Partido Liberal Catarinense e foi a primeira mulher eleita para o legislativo em Santa Catarina e a primeira negra eleita no Brasil. Afirmava que “toda ação precisa de um instrumento. O instrumento básico da vida é a instrução. Educar-se é aprender a viver, é aprender a pensar. E nessa vida, não se engane, só vive plenamente o ser que pensa. Os outros se movem tão somente”.

Assim que se formou professora, Antonieta de Barros fundou, em sua própria casa, um curso de alfabetização e o manteve enquanto viveu.

Além de professora, Antonieta de Barros foi jornalista e escritora, tendo publicado o livro Farrapos de ideias, sob o pseudônimo Maria da Ilha.

Figura 06: Carolina Maria de Jesus



Fonte: Literafro²⁵

Carolina Maria de Jesus nasceu em Minas Gerais. Estudou por apenas dois anos, mas é autora de um livro que foi traduzido para treze línguas, *Quarto de despejo*. Foi catadora de papel e, com a renda advinda dessa atividade, alimentou e educou três filhos. Parte dos papéis recolhidos, Carolina utilizava para contar suas histórias. Foi dessa forma que nasceu sua obra prima.

Carolina Maria de Jesus (Figura 06) nasceu em 1914 e morreu em 1977. É sua a seguinte frase: “Uma palavra escrita não pode nunca ser apagada. Por mais que o desenho tenha sido feito a lápis e que seja de boa qualidade a borracha, o papel vai sempre guardar o relevo das letras escritas. Não senhor, ninguém vai apagar as palavras que eu escrevi”.

²⁵ Imagem retirada do portal Literafro (o portal da literatura afro-brasileira). Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Há outra citação da Carolina (um pensamento profético?) que convém destacar. Dizia a escritora: “O Brasil precisa ser dirigido por alguém que já passou fome”, certamente referindo-se à eleição de candidatas/os (empáticas/os) que conheçam o Brasil real, o Brasil esquecido, o Brasil abandonado, o Brasil composto de homens e mulheres que, como ela, não tinham/têm acesso aos bens materiais produzidos por elas e por eles mesmos.

Figura 07: Lélia Gonzalez



Fonte: Brasil de fato²⁶

A mineira Lélia Gonzalez (Figura 07) nasceu em Belo Horizonte, no dia 1º de fevereiro de 1935. Na década de 1940 transferiu-se para o Rio de Janeiro onde formou-se em História e também em Filosofia, fez mestrado em Comunicação e doutorou-se em Antropologia. Lélia é certamente, dentre as/os brasileiras/os, não importando a cor da pele ou estrato social, uma das mais importantes intelectuais do século 20. Para além disso, Lélia destacou-se como militante tanto em

²⁶ Disponível no *site* Brasil de Fato (uma visão popular do Brasil e do mundo). Em <<https://www.brasildefato.com.br/2018/02/01/intelectual-e-feminista-lelia-gonzalez-a-mulher-que-revolucionou-o-movimento-negro>>. Acesso em 20 jun. 2021.

defesa da mulher quanto do negro.

Afirmava Lélia Gonzalez:

Se a gente dá uma volta pelo tempo da escravidão, a gente pode encontrar muita coisa interessante. Muita coisa que explica essa confusão toda que o branco faz com a gente porque a gente é preto. *Prá gente que é preta então, nem se fala. Será que as avós da gente, as mucamas, fizeram alguma coisa prá eles tratarem a gente desse jeito? Mas, quê era uma mucama? O Aurélio assim define: Mucama. (Do quimbundo mu'kama 'amásia escrava')* S. f. Bras. A escrava negra moça e de estimação que era escolhida para auxiliar nos serviços caseiros ou acompanhar pessoas da família e que, por vezes era ama-de-leite [sic]. (GONZALEZ, 1984, p. 229, grifos nossos).

Noutro momento, defendeu Gonzalez: “Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa [sic]” (GONZALEZ, 1984, p. 225).

Como se observa Lélia Gonzalez não recorria a meias palavras ou a um intelectualismo de gabinete para denunciar as mazelas e as diversas formas de violência direcionadas às mulheres e ao povo negro. Em relação a essa intelectual negra, pode-se afirmar, sem nenhuma nesga de dúvida, que, além do cabedal de conhecimento amealhado durante anos de estudos acadêmicos, assim como em sua caminhada de militância ímpar, a coragem é certamente uma de suas principais características.

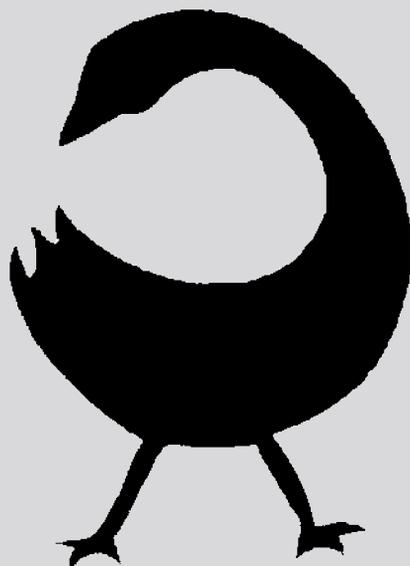
Lélia foi professora em diversas universidades brasileiros, tendo inclusive assumido a direção do Departamento de Sociologia e Política, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). No período compreendido entre 1976 e 1978 ministrou cursos de Cultura Negra na Escola de Artes Visuais, também no Rio de Janeiro. E está entre as/os fundadoras/es do Movimento Negro Unificado (MNU).

Lélia faleceu no Rio de Janeiro, no dia 11 de julho de 1994, com apenas 59 anos de idade, mas deixou um legado inestimável para os movimentos negros e feministas.

Poderíamos citar vários outros exemplos de pessoas negras que fizeram história em suas lutas pela e através da palavra. Como dito, o Estado precisa compor uma enciclopédia na qual conste a história de heróis negros e de heroínas negras que combateram e combatem o racismo estrutural brasileiro (à brasileira).

Há ainda negras e negros que, de um modo ou de outro, desempenharam/desempenham papel importante na desconstrução da imagem atribuída ao negro brasileiro. Poderíamos citar, como exemplo: Auta de Souza (poetisa), Chiquinha Gonzaga (musicista, compositora, regente), João da Cruz e Sousa (o “Cruz e Sousa” - poeta), Francisco José do Nascimento (“o Dragão do Mar” - abolicionista), Elizeth Cardoso (cantora), Jackson do Pandeiro (músico, cantor, compositor), João Cândido Felisberto (“o Almirante Negro” - marinheiro), Juliano Moreira (ingressou na Faculdade de Medicina aos 13 anos, formou-se aos 18 e, aos 22, tornou-se professor dessa mesma instituição), Leônidas da Silva (o “Diamante Negro” – jogador

de futebol), Afonso Henrique de Lima Barreto (o “Lima Barreto” - escritor), Joaquim Maria Machado de Assis (o “Machado de Assis” – contista, dramaturgo, jornalista, poeta, cronista, novelista, romancista, crítico e ensaísta, bem como fundador da Academia Brasileira de Letras), Eugênia Ana dos Santos (“Mãe Aninha” - yalorixá), Mário Raul de Moraes Andrade (o “Mário de Andrade” - poeta, romancista, folclorista, crítico de várias artes, músico e pesquisador musical), Milton Santos (professor, geógrafo), entre tantos outros que, por sua grandiosidade numérica, não caberiam neste espaço.



CAPÍTULO 3

Educação do povo negro: entre exclusão e abandono

Embora a história da educação brasileira contenha uma lacuna considerável no tangente aos processos educacionais nos quais se fizeram presentes negras e negros, buscando, de algum modo, preencher essa cavidade somente quando considera os movimentos educacionais a partir da década de 1960, período em que “a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas”, conforme salienta Cruz (2005, p. 21), é possível pensarmos numa história da educação do povo negro, considerando aqui, obviamente, a dimensão formal desse processo e tomando como ponto de partida a Lei n.º 2.040, outorgada em 28 de setembro de 1871, que ficou largamente conhecida como Lei do Ventre Livre, por ela estabelecer que “os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre” (BRASIL, 1871, art. 1º).

Não se entenda com isso que, a partir da aprovação da lei em epígrafe, as crianças negras, escravizadas ou não, passaram a ter garantido o seu acesso aos bancos escolares. Longe disso! Apenas a título de ilustração, salientamos que a Carta Magna de 1824²⁷ (Brasil Império, portanto) – e a Lei n.º 2.040/1871 foi elaborada durante a vigência dessa Carta – assegurava instrução primária, gratuita, a todos, desde que fossem eles cidadãos (art. 179, XXXII). E pelo texto constitucional, eram considerados cidadãos:

²⁷ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
- V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação [sic]. (BRASIL, 1824, art. 6º).

Como se observa, escravizadas e escravizados não compunham a lista de cidadãos brasileiros, embora fossem elas e eles as/os principais responsáveis pela vida de refestelagem que caracterizava a elite escravocrata do Império, cuja farta prole (referindo-nos, obviamente, à parcela que adota práticas racistas), nos dias atuais, ainda transita pelas ruas do país por sobre tapete vermelho, graças às hemácias de trabalhadoras e trabalhadores e se preocupa apenas com as máculas possíveis na sola do sapato (*Louis Vuitton*) – é que os glóbulos vermelhos não perdoam.

Também as crianças ingênuas ou libertas, embora cidadãs no corpo da Constituição de 1824, “os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação [sic]” (BRASIL, art. 6º, I), não podiam contar com a certeza de sua matrícula,

como assinala Cruz (2005):

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. *Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.* (CRUZ, 2005, p. 27, grifos nossos).

Não é que não houvesse escolas para atender a esses cidadãos (de que ordem?), ingênuos ou libertos. Até havia: Mariléia Cruz (2005) fala, para citarmos um exemplo, da existência de cinco escolas públicas no município de Campinas, São Paulo, em 1871. Contudo, há que se pensar nos entraves que, ainda hoje, se (im)põem ao povo negro para que possa galgar os degraus que o mundo da escrita e escolarizado exige. Se pensarmos no século XIX e, até mesmo, no século XX, esses obstáculos eram ainda maiores por razões geográficas, políticas, econômicas, pela quantidade de escolas disponíveis e sua proximidade, pela falta de transporte e tantas outras razões.

Em 15 de outubro de 1827, três anos após a aprovação da Constituição do Império – logo, sob o abrigo dessa –, é outorgada a primeira lei nacional que, segundo Almeida e Sanchez (2016), regulamentou a educação do país até 1946. Em sua ementa, lê-se: “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e

lugares mais populosos do Império [sic]”²⁸ (BRASIL, 1827). Não há, nesse instrumento legal, de alcance nacional e que permaneceu em vigor por 119 anos, até meados dos anos mil e novecentos, conforme Almeida e Sanchez (2016), portanto, por mais de um século, nenhuma referência à educação da população negra.

Houve ainda uma reforma educacional ocorrida em 1854, sob o Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro daquele ano, que ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz, em referência a Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, então ministro do Império. Esse decreto é interessante porque, como assinalam Almeida e Sanchez (2016, p. 237), torna, na Corte, gratuitas “as escolas primária e secundária, e a primeira delas obrigatória aos maiores de sete anos”. Mas continua excluindo do território escolar as crianças escravizadas, como podemos testemunhar no *caput* do art. 69: “Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos [sic]”²⁹ (BRASIL, 1854, art. 69). Silva e Araújo (2005) percebem, nesse dispositivo legal, uma ideologia promotora de exclusão: “De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68). E continuam: “Desta forma, tão difícil quanto viver numa

28 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm>. Acesso em 23 set. 2020.

29 Disponível no site “Câmara dos Deputados”. Em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 23 set. 2020.

sociedade escravocrata era adquirir algum tipo de instrução, mesmo que esta se referisse apenas às técnicas elementares da escrita e da leitura” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68).

É, portanto, no âmbito do racismo, assim nos parece, que se podem encontrar as razões para a exclusão. Essas razões ainda se esgueiram (mesmo que se tenha adicionado um tantinho d’água na tinta vermelho-sangue)! Se, por exemplo, considerarmos a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)³⁰, implementada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³¹, e limitando-nos ao ano de 2018 (recentemente, portanto), obteremos, no tocante à análise cor/raça/etnia, a seguinte configuração: 1) “3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda (diferença de 5,2 p.p.)” (p. 02), ou seja, o analfabetismo atinge mais que o dobro da população negra, quando comparado ao que alcança a população branca; 2) considerando o nível de instrução, “com relação à cor ou raça, 55,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional, já entre as pessoas de cor preta ou parda esse percentual foi de 40,3%, uma diferença de 15,5 p.p.” (p. 03); 3) “a taxa ajustada de frequência escolar líquida [a razão entre o número de estudantes, de 15 a 17 anos, e a população total na mesma faixa etária] ao ensino médio foi 76,5% para as pessoas

30 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

31 Apenas para ressaltar. No primeiro momento que apresentarmos determinada sigla, ela será sempre precedida de sua significação. Entretanto, ao lançarmos mão dela em outra oportunidade, não mais recorreremos, necessariamente, a esse recurso, como, aliás, é prática comum nas produções acadêmicas.

brancas de 15 a 17 anos, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 64,9%” (p. 07); 4) “dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental, 51,4% eram homens e 73,7%, pessoas de cor preta ou parda” (p. 08).

Passaríamos, aqui, “o resto da vida” desfilando índices sociais que fotografam as desvantagens da população negra em relação àquela cuja epiderme é, no que se refere à presença de melanina, empobrecida. Por razões óbvias, não faremos isso. Mas, apenas a título de reforço, acrescentaremos mais um dado, também do PNAD/IBGE:

Entre as pessoas brancas, 16,1% trabalhavam e estudavam ou se qualificavam, percentual estatisticamente igual ao de 2017, porém maior que entre as pessoas de cor preta ou parda, 11,9%. O percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (36,1%) e apenas estudando (29,3%) também superou o de pessoas de cor preta ou parda, 34,2% e 28,1% respectivamente.³²

Sempre perdemos, exceto quando se trata de taxa negativa. É o caso, por exemplo, da presença de estudantes negros matriculadas/os na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual, por seu turno, visa a uma educação tardia daqueles que não tiveram acesso ao sistema escolar na idade e no período considerados adequados: “dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental, 51,4% eram homens e 73,7%, pessoas de cor preta ou parda”³³. Há,

32 IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

33 Idem.

obviamente, as/os que atribuirão as desigualdades supracitadas às vítimas: a miserabilidade é culpa dos “miserabilizados”. O raciocínio é fácil, fátuo e fútil. Mas “ouçamos” Paixão *et alii*:

Quando se aponta que a taxa de analfabetismo dos pretos & pardos era superior à dos brancos, pode haver uma primeira impressão de que tal diferença seja resultado exclusivo do peso do passado. Ou seja, que seria derivada do estoque de analfabetos de idade mais avançadas, de difícil retorno ao sistema escolar, e que de alguma forma poderiam ser aqueles mais diretamente afetados pelo contexto de baixa escolaridade da antiga sociedade escravista. Porém, dos indicadores que vieram sendo estudados ao longo desta seção, parece evidente que tal leitura padece de lacunas, tendo em vista que, mesmo quando se incorporavam as faixas de idade mais jovens, tal assimetria se mantinha. (PAIXÃO *et alii*, 2009/2010, p. 208).

Quando Marcelo Paixão e demais colaboradores chamam a nossa atenção para o que está além da história passada, busquemos nisso o reconhecimento de dispositivos que, na atualidade (e alimentados, também, por uma história que, de fato, não passou), continuam perpetrando relações interétnicas pautadas por preconceitos, discriminações e racismos. A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), entoando o entendimento de Paixão e colaboradores, segundo nossa compreensão, convoca o olhar para o erguimento contínuo de políticas, no Brasil, que visam a estabelecer a branquitude como norma inquestionável. E adverte:

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, apren-

demostamos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos (SILVA, 2007, p. 491).

O conceito de branquitude é importante. Segundo Bento (2002), “branquitude é o reconhecimento de que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade” (p. 48). Noutras palavras: determina-se um modo único de fazer, de existir e de ser – uma referência inquestionável –, para o qual devem mirar (e admirar) os demais grupos étnico-raciais. E, ainda que não possam se igualar a ele, devem buscar incansavelmente uma aproximação. O ideal humano é branco!

Dessa forma, as relações racializadas não se extinguiram quando foi extinta a escravização oficial do povo negro (ainda há escravizadas/os!). Mesmo porque, não obstante não mais se possa pensar, institucionalmente, em território colonizado, referindo-nos ao Brasil, as relações de colonialidade se desdobram “a olhos vistos” e, às vezes, até por desejo do “pastor” escolhido democraticamente(?) para definir as políticas sociais e os modos de conduzi-las. (Não concordamos que cada nação tem o “pastor” que merece, mas certamente elas têm aquele que melhor simboliza, em determinado momento histórico, os anseios e/ou a cegueira de uma grande parcela da população).

Logo, por todo esse contexto histórico-cultural, não é sem razão que, conforme Gonçalves e Silva (2000), a educação de negras e negros no Brasil tenha se estruturado sobre dois eixos: exclusão e abandono. De acordo com esses autores, essa dupla de subsunções pode ser encontrada nos textos que abordam as estratégias buscadas pelas elites brasileiras para equacionarem o problema da educação das camadas populares. E isso angaria contornos ainda mais explícitos no século XIX, “período em que a construção de uma nação se colocava para as elites como uma questão crucial” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Não esqueçamos que, para a elite dominante, acessar o mundo “civilizado” significava educar a população conforme o modelo europeu. O contingente populacional brasileiro constituía-se de uma gigantesca parcela de negras e negros, com um número relevante delas/es trabalhando como cativas/os em engenhos e fazendas – estamos, neste instante, referindo-nos ao período que circunda a outorga da Lei n.º 2.040/1871 e que precede a Lei n.º 3.353/1888, que “declara extinta a escravidão no Brasil”³⁴ (BRASIL, 1888). As pressões internas e externas exigiam a liberdade desses indivíduos; o desejo de “evolução” e o alcance às “formas mais elevadas da cultura” – aliás, o abocamento da cultura, da *kultur*³⁵, do que se produzia na Europa, já que, para parcela significativa dos intelectuais da época,

34 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

35 Conforme o professor Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 6), a *kultur*, para o europeu, simbolizava “maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo”.

havia apenas selvageria e obscurecimento tanto na África quanto nas Américas – seguiam o mesmo trajeto.

Vale iluminarmos também, aqui, os recursos aos quais recorreu a elite branca, como contraponto às pressões internas (iniciadas pelas/os quilombolas) e externas, para substituição da mão-de-obra escravizada. Embora houvesse uma preocupação inicial com a preparação de negras e negros para atuarem como trabalhadoras/es assalariadas/os livres, conforme sublinha Florestan Fernandes (2017), não houve prosperidade desses projetos, como se esperava: “Logo se descobriu que a imigração punha à disposição dos fazendeiros e do crescimento econômico urbano outro tipo de reserva de mão-de-obra, a custos baixos” (FERNANDES, 2017, p. 38), referindo-se o sociólogo brasileiro, claramente, à imigração de europeus; afinal, era preciso branquear o país, caso contrário, ele se atearia ao atraso: cultural, econômico, científico. E continua: “A moldura histórica da segregação do modo de produção escravista e da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre evidencia uma última espoliação dos antigos escravos, libertos e imaturos no Brasil” (FERNANDES, 2017, p. 38).

Mesmo se julgando que tal fato se encontra afastado temporalmente das reentrâncias pelas quais se move a sociedade brasileira na atualidade, o que impediria de balizar o cenário social em movimento, é nesse fato que se poderão encontrar as razões que explicam um tanto dos fatores justificadores dos índices sociais desfavoráveis à população negra, como nos mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), e, acrescentamos, dos eixos exclusão e aban-

dono, apresentados por Gonçalves e Silva (2000), sobre os quais baila a história da educação do povo negro em território brasileiro.

Especificamente em relação à educação desse contingente populacional, Florestan Fernandes a entende como um pressuposto imprescindível à construção de relações democráticas sólidas, o que, para ele, somente “será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça” (FERNANDES, 2017, p. 41).

Acrescentamos que numa sociedade como a brasileira, marcada historicamente pelos grilhões da escravização, que, por sua vez, é resultante do erguimento de práticas classificatórias e hierarquizantes de pessoas e de seus saberes/fazer, não é possível nem mesmo esboçar qualquer tipo de ação, que tenha como objetivo a distribuição de bens materiais e simbólicos, se a compreensão de que parte relevante das relações efetuadas neste país se encontra grávida de e envolvida por uma ideologia eminentemente racista não for considerada – e em todas as suas dimensões.

3.1 Atuação negra para a educação do povo negro

Já pontuamos, aqui, ali e acolá, a importância legada pelo povo negro à formação aderente ao pensamento ocidental moderno. Ou seja, independentemente de serem originárias/os ou não de gru-

pos étnicos eminentemente orais, negras e negros costuraram vias de acesso ao mundo da escrita porque tinham ciência (ou esperança) de ser essa uma maneira plausível de conquista da cidadania, mesmo nos períodos mais violentos de sua presença nessas plagas. Caso exemplar disso nos é apresentado por Mariléia dos Santos Cruz (2005). Segundo essa pesquisadora, no município de Chapadinha, no estado do Maranhão, um líder quilombola, o negro Cosme, como era conhecido, instalou no quilombo que liderava, o Quilombo Fazenda Lagoa-Amarela, que teve pouco mais de dois anos de existência, de 1838 a 1841, uma escola, com o fito de educar as crianças da comunidade.

A curta vida daquele quilombo, ainda segundo Cruz (2005), deve-se à dizimação de “todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaios” (p. 28), da qual participou o negro Cosme, tendo se destacado como um de seus principais líderes.

Empunhar a bandeira da educação converteu-se em prática comum aos movimentos negros. Para tanto, nos diversos estados brasileiros, várias agremiações foram erguidas. Domingues (2007) elenca alguns exemplos dessas associações: a) no estado de São Paulo: Clube 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), Centro Literário dos Homens de Cor (1903), Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), Centro Cultural Henrique Dias (1908), Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); b) no Rio de Janeiro: Centro da Federação dos Homens de Cor; c) em Pelotas/RS: Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); d) em Lages/SC: Centro Cívico Cruz e Souza (1918).

Não existiram apenas essas. Várias organizações, como as irmandades negras, que, no mais das vezes, funcionavam sob a proteção de Nossa Senhora do Rosário ou de São Benedito, foram instaladas nas diversas regiões do país, com o intuito de agremiar a população negra e de empoderar suas reivindicações. Assistencialistas, educativas, culturais e/ou recreativas, tais associações reuniam um número considerável de afrodescendentes (negras/os) e, paralelamente ao fortalecimento do coletivo, objetivavam, muitas vezes com êxito, a manifestação de suas práticas culturais que atuavam – e ainda o fazem – como dispositivo de resistência àquele (e a este) cenário que objetiva obliterar a humanidade de negras e de negros.

Domingues (2007) acrescenta à sua lista de agrupamentos, acima exposta, aquilo que ele chama de imprensa negra: “jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões” (p. 107).

Como é possível observarmos, as/os ex-cativas/os e suas/seus descendentes foram estruturando uma rede de resistência robusta e permanente, apesar do ambiente inóspito à sua (re)existência e ao seu deslocamento, o que, muito provavelmente, ganha novos contornos com a entrada de imigrantes europeus, já que a abjeção à presença física e simbólica das/os ex-escravizadas/os não mais podia ser ofuscada pela exploração de sua força de trabalho, pelo menos não mais nas dimensões anteriores.

Dentre as entidades potentes, no que concerne à implementação da luta do povo negro, sem nenhuma pretensão de estabelecermos classificação hierarquizada, a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) tiveram uma atuação de in-

vejável envergadura, o que nos orgulha, sobremaneira, até os dias atuais, embora elas, essas entidades, não existam mais, pelo menos isoladamente. Entretanto, o pensamento que as pôs em ação certamente ainda nutre as lutas dos movimentos negros da atualidade.

Figura 08: Solano Trindade



Fonte: Literafro³⁶

A Frente Negra Brasileira (FNB), de acordo com Romão (2005), foi fundada em 1930, no estado de São Paulo, mas, conforme Silva e Araújo (2005), irradiou-se por diversos outros estados do Brasil, tais como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e

36 Disponível no site Literafro (o portal da literatura afro-brasileira). Em <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/429-solano-trindade>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Pernambuco. Nesse último, a figura de Solano Trindade (Figura 08) é proeminente. Convém, nesse ínterim, cremos nós, destacar uma das várias obras poéticas, politicamente situadas, do militante pernambucano:

Tem gente com fome³⁷

Trem sujo da Leopoldina,
Correndo, correndo,
Parece dizer:
Tem gente com fome,
Tem gente com fome,
Tem gente com fome...

Piiiiii!

Estação de Caxias,
De novo a correr,
De novo a dizer:
Tem gente com fome,
Tem gente com fome,
Tem gente com fome...

[...]

Tantas caras tristes,
Querendo chegar,
Em algum destino,
Em algum lugar...

[...]

37 Um poema clássico do militante negro, Solano Trindade. Esse poema compõe a obra “Poemas Antológicos” do poeta pernambucano, lançada pela Editora Alexandria, em 2007. Mas o impacto dessa poesia foi tão robusto que a mesma editora, em 2008, publicou um livro ilustrado somente com o poema “Tem gente com fome”.

Só nas estações,
Quando vai parando,
Lentamente,
Começa a dizer:
Se tem gente com fome,
Dai de comer...

Se tem gente com fome,
Dai de comer...
Mas o freio de ar,
Todo autoritário,
Manda o trem calar:
Psiuuuuu...

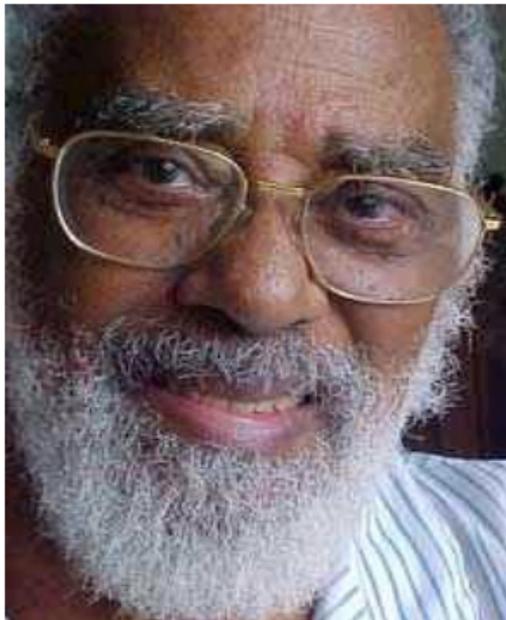
E a fome permanece e se alarga... Mas retornemos à Frente Negra Brasileira. Essa organização, de acordo com Gonçalves e Silva (2000), teve como célula *mater*³⁸ o Centro Cívico Palmares, instituído em 1926, que “funcionava como uma escola de formação de lideranças. A quase totalidade dos membros das diretorias da Frente Negra Brasileira foi integralmente formada naquele centro” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 144). Ainda segundo esses mesmos autores, em 1931, a FNB conseguiu levar às ruas da cidade de São Paulo mais de cem mil militantes que, em uníssono, reivindicaram a garantia dos direitos já adquiridos e a sua ampliação, visto que persistia a construção de uma sociedade racializada.

Entre os diversos mecanismos criados pela FNB para a educação de afro-brasileiras/os, para a denúncia do racismo e para a ga-

38 Estamos utilizando o vocábulo “*mater*” no sentido que já lhe é consagrado, ou seja, “o que está na origem, razão ou causa”. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/mater/#:~:text=Significado%20de%20Mater,Do%20latim%20mater>>. Acesso: 03 out. 2021.

rantia e alargamento dos direitos, constam a criação do jornal *A Voz da Raça*, de cursos de alfabetização, do curso primário regular e do curso preparatório para ingresso no ginásio.

Figura 09: Abdias do Nascimento



Fonte: Literafro³⁹

Quanto ao Teatro Experimental do Negro (TEN), o seu nascimento é posterior à FNB, mas nem de muito (mas de muito mesmo) longe sua importância é menor do que a dessa. Segundo o próprio Abdias do Nascimento (Figura 09), a fundação do TEN ocorreu em

³⁹ Disponível no site Literafro (o portal da literatura afro-brasileira). Em <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/462-abdias-nascimento>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

1944, quatorze anos após a instalação da FNB, com os seguintes objetivos:

Resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante 'branca', recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente européia, cristã, branca, latina e ocidental; erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilhado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete; tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pai Joões e lacrimogêneas Mãe Pretas; desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, etc., cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos, que emergiam do contexto racista da nossa sociedade [sic]. (NASCIMENTO, 1978, p. 129).

Para tanto, ainda segundo Nascimento, no mesmo lugar, o TEN convocou, para iniciar sua revolução, pessoas que compunham os grupos mais marginalizados da sociedade brasileira: favelados, empregadas domésticas, o povo dos terreiros e os operários que não possuíam formação adequada. “Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da

raça negra - atores e atrizes - do teatro brasileiro” (NASCIMENTO, 1978, p. 130).

Romão (2005, p. 119) assinala que a atuação do Teatro Experimental do Negro não se restringiu à escolarização, mas incorporou ao projeto “a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro)”. Acrescenta ainda a autora que, durante a existência do TEN, cujas portas foram fechadas em 1961, mais de 600 pessoas foram, por ele, formadas (ROMÃO, 2005).

Não há, de modo nenhum, como mensurar a relevância do TEN para a população negra brasileira. Contudo, é correto afirmarmos que o projeto liderado pelo professor Abdias do Nascimento abriu clareira, alou a esperança e nutriu a autoestima e o autoconceito do povo negro. É também correto afirmarmos que, graças ao TEN, várias barreiras, erguidas na trajetória da/o artista negra/o, foram derrubadas e outras tantas tiveram sua estrutura abalada: as linhas abissais sofreram abaulamentos, ainda que não tenham sido desfeitas.

Em 1978, com a instituição do Movimento Negro Unificado (MNU), uma nova fase da luta negra se inicia. Dessa feita, de acordo com Almeida e Sanches (2016), a busca de solução para os problemas que agrediam a população negra se efetuou por via da participação política e do acesso ao poder.

Nessa linha, Domingues (2007) afirma que “pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas pala-

vas de ordem a consigna: ‘negro no poder!’” (p. 115). Retomando os autores Almeida e Sanches (2016), convém trazer à baila que, segundo eles, com a instituição do MNU, o movimento negro passou a atuar a partir de uma concepção diferencialista, “ou seja, pela promoção da igualdade de direitos aliada ao respeito e valorização das diferenças” (p. 242). Logo, à luta de combate ao racismo negro, somaram-se diversas outras formas de resistência que visavam à construção de uma sociedade equânime.

Gonçalves e Silva (2000) enfatizam que, como a escola (notadamente a pública) é um lugar onde negras e negros viviam (e vivem, apesar dos percalços para atravessar suas portas), o MNU buscou orientar as estratégias de combate ao racismo exatamente nesses espaços. Para tanto, diversas ações foram implementadas:

- 1) Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1982, em Belo Horizonte (Minas Gerais), na qual organizou-se uma mesa redonda com a seguinte temática: Discriminação nos sistemas de ensino.
- 2) Convenção do Movimento Negro Unificado, em 1982, também em Belo Horizonte, ocasião em que as delegações aprovaram o Programa de Ação do MNU. Foi nesse espaço/tempo que se propuseram mudanças radicais no currículo, “visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).
- 3) Eventos realizados, entre 1983 e 1984, pelo Instituto de Recur-

Humanos João Pinheiro, cujo objetivo era produzir registros de experiências educativas efetivadas pelas comunidades, tais como: terreiros de Candomblé, escolas de samba, blocos afros.

- 4) I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação (1984 e 1985).
- 5) Em razão do centenário da abolição (1988), ampliam-se os debates sobre os negros e a educação, os quais foram desenvolvidos em diferentes estados, em distintas regiões do país.

A década de 1990 representou, de acordo com Gomes (2012), uma ressemantização da raça, o que é simbolizado pela extrapolação do seio da militância e das/os pesquisadoras/es, que passaram a ganhar centralidade em toda a sociedade brasileira. Naquela década, os movimentos negros organizaram a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (em 20 de novembro de 1995). “Como resultado, foi entregue ao presidente da República da época o ‘Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial’. Neste, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho” (GOMES, 2012, p. 739, aspas do autor).

Mas, talvez sejam os anos 2000 aqueles que auferiram aos movimentos negros brasileiros as maiores colheitas. Justificativa para isso pode ser encontrada, tanto no fato de representarem um período de confluência de várias reivindicações, já exaradas em décadas precedentes, quanto pela eleição, em 2002, de um presidente mais popular e, por isso mesmo, mais sintonizado com os projetos dos

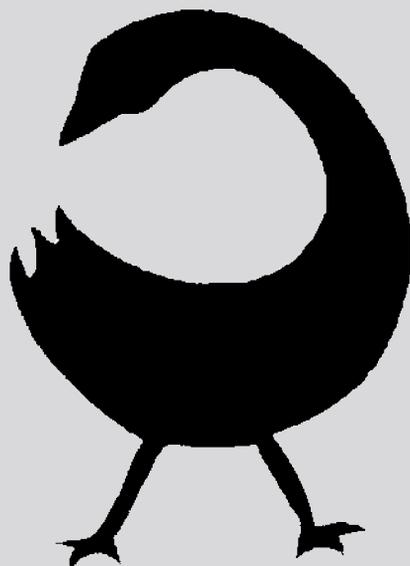
movimentos sociais e sindicais. Dentre as conquistas daquela década, podemos destacar:

1. Implantação, em 2000, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene).
2. “Participação do movimento negro [na] III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU, no ano de 2001, em Durban, África do Sul” (GOMES, 2012, p. 739).
3. Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003.
4. Aprovação da Lei n.º 10.639/2003, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências” (BRASIL, 2003, ementa).
5. Instituição, em 2004, no Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).
6. Aprovação da Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004).
7. “Inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões

da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010” (GOMES, 2012, p. 741).

8. “Inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE)” (GOMES, 2012, p. 741).

Esse cenário, muito embora ainda haja bastante o que fazer, notadamente no campo do currículo e da formação de professoras e de professores, acendeu um candeeiro e alumiu os caminhos para a outorga da Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade de ensino a ser implementada em toda a Educação Básica, nas escolas situadas em quilombos e naquelas que, mesmo neles não localizadas, recebem alunos deles originários.



CAPÍTULO 4

Educação Escolar Quilombola: entre sons e silêncios

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) organiza a educação brasileira e, para tanto, divide-a em níveis e modalidades. Entre os níveis, constam a Educação Básica (composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio) e o Ensino Superior. Em relação às modalidades, esse dispositivo definiu, inicialmente, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação a Distância.

Como visto a partir do conjunto exposto, nesse primeiro momento, a lei em epígrafe não estabeleceu uma modalidade que atendesse às comunidades quilombolas e as atendesse, ainda que elas já existissem e representassem, como sublinha Arruti (2017, p. 116), os grupos “mais pobres dos mais pobres”, e ainda que essa mesma legislação estabeleça que “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, *africana* e europeia” (BRASIL, 1996, art. 36, § 4º, grifo nosso).

Em 2003, com a instituição da Lei n.º 10.639/2003, mais um passo em direção a reivindicações mais específicas foi desenhado. Segundo essa legislação, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino

sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, art. 26-A).

E continua:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil [sic]. (BRASIL, 2003, art. 26-A, § 1º).

O artigo posterior acrescenta que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” e o artigo 79-B determina que o calendário escolar deverá incluir o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” – uma homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares. Trata-se de uma revolução? Talvez. Certo é que a Lei n.º 10.639/2003, além dos alcances já elencados, reconhece, segundo entendemos, o racismo institucional e nega, por essa via, a presença de uma democracia racial em território brasileiro. Porém, ainda não assegura a Educação Escolar Quilombola.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2004, mesmo que não aborde diretamente a Educação Escolar Quilombola, contribui para o debate quando estabelece que o “ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas

da nação brasileira [...]” (BRASIL, 2004, art. 2º, § 2º). Desse modo, a referida resolução ressalta as contribuições históricas e culturais de base africana em caráter de igualdade em relação às indígenas, às europeias e às asiáticas – o que colabora, em termos de Veiga-Neto (2003), para pensar/fazer o currículo de forma plural, visto que não se pode pensar escola/educação sem pensar a pluralidade.

Há outros dispositivos legais na resolução em espelho dignos de registro, como a possibilidade de estabelecimento de canais de comunicação entre os sistemas de ensino e os movimentos negros, a elaboração de material didático e a formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais e a educação antirracista, entre outros (BRASIL, 2004). Mesmo assim, ainda não foi por força dessa resolução que a Educação Escolar Quilombola, como modalidade, encontrou seu *design*.

Dez anos após a promulgação da LDB, o então Ministério da Educação (MEC), a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicou um documento (“Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”) que aborda a “Educação Quilombola” (com essa nomenclatura), entendendo que essa modalidade de ensino deve ser ofertada por escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombo (CRQ) ou por outras unidades de ensino que, mesmo não circunscritas a comunidades quilombolas, recebem estudantes delas oriundos:

A proposta de uma Educação Quilombola passa por analisarmos qual concepção de educação se fala e, para tanto, é necessário que se reflita sobre o lugar onde o conheci-

mento vai ser concebido, sobre quais conceitos sustentam uma proposta de educação das relações raciais, em que base didático-pedagógica práticas educativas emancipatórias serão possíveis, além das estruturas reais e necessárias para que este processo se desencadeie. (BRASIL, 2006, pp. 143-144).

Outros instrumentos oficiais/legais também abordam a temática. É o caso, por exemplo, da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, “que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos” (BRASIL, 2010), e do documento produzido pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE/2010⁴⁰), o qual, seguindo Arruti,

[...] tinha como uma das novidades mais notáveis a introdução de um capítulo sobre educação quilombola [e essa é mesmo a nomenclatura]. Nele, estava previsto o direito à preservação das manifestações culturais dessas comunidades, da sustentabilidade de seu território tradicional, da observação de uma alimentação e de uma infraestrutura escolar que respeitem sua cultura e sua relação com o meio ambiente, assim como a formação diferenciada dos professores destas escolas, a criação de um programa de licenciatura quilombola, a elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos e, no campo da gestão, a adoção de mecanismos que garantam a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação. (ARRUTI, 2017, p. 116).

Esse último documento, da CONAE, nas páginas 131 e 132, em

40 Texto completo disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em 23 out. 2019.

relação à “educação quilombola” (que, assim como nas orientações de 2006, permanece sendo referenciada com essa denominação), defende as seguintes estratégias para a sua implementação:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à

valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.⁴¹

Já a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, adotando a denominação apropriada, “Educação Escolar Quilombola”, estabelece que “[...] O atendimento escolar às populações [...] quilombolas requer respeito às suas peculiaridades, condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2010, art. 40). E no parágrafo primeiro desse mesmo artigo acrescenta que:

As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo

41 Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em 23 out. 2019.

da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação. (BRASIL, 2010, art. 40, § 1º)

Finalmente, em 20 de novembro de 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, por via da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, foram definidas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”. Do ponto de vista do atendimento às reivindicações, considerando-se, no *locus*⁴² legal, o reconhecimento das características singulares desses territórios (no que concerne aos modos de existir e de ser) e ainda lembrando que já havia uma modalidade específica para a educação escolar dos povos indígenas, a conquista é considerável.

É imperativo destacarmos que essa resolução resulta de diversos acordos internacionais (como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho/OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004) e de instrumentos de ordem legal implementados pelo Estado brasileiro, como é o caso da Constituição Federal de 1988 (com ênfase no art. 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais, e no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). É também (podemos afirmar) um coroamento das lutas históricas dos

42 Palavra de origem latina, significa literalmente “lugar”.

movimentos negros, iniciadas pelas/os quilombolas, haja vista que, como já dito, a educação e a valorização de suas práticas culturais sempre bordaram as bandeiras de luta desses movimentos.

De acordo com a resolução em tela, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) deve ser ofertada por escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos e também por aquelas que, mesmo nelas não localizadas, atendem crianças, jovens e adultos deles oriundos (BRASIL, 2012, art. 1º, IV), sejam essas comunidades rurais ou urbanas. Define também que essa modalidade deve ser organizada tendo como substrato: a) a memória coletiva; b) as línguas remanescentes; c) os marcos civilizatórios; d) as práticas culturais; e) as tecnologias e formas de produção do trabalho; f) os acervos e repertórios orais; g) os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) a territorialidade (BRASIL, 2012, art. 1º, I).

É, indubitavelmente, do ponto de vista da legislação, um avanço relevante. Cada um desses oito elementos, que devem fundamentar, informar e alimentar o ensino, traz uma carga histórica, cultural, social e semântica importante e, portanto, visceralmente imbricada com os processos de construção dos sujeitos. Com isso, pretendemos destacar a força de cada um desses elementos e a necessidade de implantação e/ou implementação de estratégias que lhes assegurem corporeidade.

Mas isso ainda não é tudo. Todas as etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível

Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância), caso envolvam quilombolas, devem se efetivar a partir da EEQ (BRASIL, 2012, art. 6º). Consequentemente, todas as disciplinas e suas/seus respectivas/os professoras/es deverão atuar com práticas (pedagógicas) que se encontrem em sintonia com a modalidade em questão.

De acordo com o artigo 34 da resolução em foco, os currículos das escolas quilombolas “devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2012, art. 34, § 1º), e também devem “considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, art. 34, § 2º).

Como vemos, trata-se de empreitada não hercúlea, porque é possível a humanas/os (e não tão somente a filhas/os de deuses), mas, ainda assim, é gigantesca. Sua efetivação requer, em caráter de urgência, a consolidação de políticas que impeçam a morte da letra. Ou seja: há um arcabouço legal e histórico, tanto no plano internacional quanto no nacional, que mune de ferramentas os sujeitos e as instituições no que concerne à garantia dos seus direitos; contudo, a força da lei precisa converter-se em ações concretas capazes de viabilizar e vitalizar essa garantia; caso contrário – e esse receio nos acompanha –, ter-se-á mais um conjunto de elementos que servem de estamparia a um tecido corroído.

Aproximando-nos do encerramento deste capítulo, recordamos que já negritamos, aqui e acolá, sob o olhar de Maldonado-Torres

(2008), a existência e a insistência de uma política engordada diuturnamente por estratégias engenhosamente planejadas/concretizadas pelo pensamento ocidental/moderno/colonial que tem como objetivo e interesse não tão somente o esquecimento da condenação – e nela somos obrigados a inserir o tráfico, as torturas e a escravidão do povo negro –, mas intui também, e talvez principalmente, que as/os condenadas/os esqueçam-se de si mesmas/os. Em outros termos, a ideia é que, a partir da internalização de uma monocultura assentada em certas regiões da Europa, negras e negros, assim como indígenas e tantos outros condenados da Terra, não apenas recusem-se a dialogar com os saberes dos seus ancestrais, mas o neguem, ou, o que seria ainda melhor (para esse pensamento), desconheçam ou não reconheçam a sua existência.

Não podemos esquecer jamais: a escola e o seu currículo se convertem em ferramentas preponderantes para o alcance dos objetivos expressos no parágrafo imediatamente anterior. Como nos lembra Veiga-Neto, “foi com o currículo que ela [a escola] assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais” (VEIGA-NETO, 2002, p. 164). Ou seja, a escola atuou fortemente na reverberação de um discurso alinhado com o pensamento ocidental/moderno, que é colonial, e, na esteira disso, participou, e continua a fazê-lo, dos processos de instituição dos sujeitos que, em nosso entendimento, vêm contribuindo para que negras e negros se vejam como inferiores, feios, adeptos de religiões diabólicas.

E essa atuação e participação, do modo como vemos/sentimos,

em relação à educação, fazem-se presentes tanto nos processos históricos, que, como assinalam Gonçalves e Silva (2000), foram sempre marcados pela exclusão e pelo abandono, como na concretização, nos dias que correm, da Educação Escolar Quilombola. Em verdade, ao fazermos tal afirmação, estamos ecoando Arruti. Segundo esse professor, ao referirmo-nos a essa modalidade de ensino,

[...] em primeiro lugar, é preciso considerar que aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, dessa forma, leva-nos a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que, no Censo Escolar, é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas em áreas de quilombo” (ARRUTI, 2017, p. 119).

Isso porque, a despeito dos dispositivos legais que corporificam a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que institui a Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade a ser implementada em todos os níveis de ensino da Educação Básica (sempre que a escola atender a quilombolas), o que se tem, na maior parte das vezes, é o total alheamento curricular em relação aos saberes e fazeres do quilombo onde se encontra assentada a escola. E, quando ela não está implantada em um quilombo, mas recebe estudantes quilombolas, observa-se plena ignorância dos modos de existir dessas/es estudantes.

Exemplos bastante palpáveis do que estamos afirmando podem ser retirados de Lopes (2012) e de Macêdo (2015). Para o primeiro, no que tange à Educação Escolar Quilombola, “urge a transformação e construção de uma perspectiva política, pedagógica que promova o

compromisso com os saberes práticos dos quilombos, amparado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” (LOPES, 2012, p. 219). Já para Macêdo (2015), a partir de diálogos que essa pesquisadora estabeleceu com familiares e lideranças da comunidade quilombola que sediou suas pesquisas,

[...] as questões históricas e culturais das comunidades são trabalhadas nas escolas de maneira esporádica, em datas comemorativas, eventos e gincanas, o que certamente não contribui para romper com as atitudes de preconceitos e discriminação presentes entre os/as alunos/as, como também para a afirmação de suas identidades quilombolas. Diante disso, as lideranças locais reivindicam outra escola, ou seja, uma educação diferenciada, que inclua de forma efetiva no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas educativas, a história, a cultura, os valores, os costumes, os saberes e o modo de vida de suas comunidades (MACÊDO, 2015, p. 185).

Não encontraríamos dificuldades em, neste espaço/tempo, apresentar outros exemplos que parecem corroborar a existência de entraves à implementação da modalidade ora enfocada. Reconhecemos que o intervalo temporal desde que foi lançada a legislação especificamente voltada a essa implementação é curto, já que, somente no final de 2012, a resolução encontrou sua outorga. Mas não cremos que seja essa a única razão. Pensamos que é na seara do racismo, responsável pela estruturação das tão citadas linhas abissais, e que eclode com a inauguração da modernidade/colonialidade, a qual, por sua vez, responde pela fecundação e pelo desenvolvimento da colonialidade do poder, do saber e do ser, que encontraremos os

motivos e as motivações razoáveis. Nessa seara, é sempre saudável assinalarmos, à luz de Fanon (2008), que o embranquecimento do mundo não se faz apenas por via do corpo, torna-se necessário também branquear o pensamento.

Um parêntese, se nos permitem: a criação dessa modalidade de ensino (EEQ) se justifica pelas especificidades que caracterizam determinados grupos étnico-culturais, cujas histórias, por vezes, percorreram/percorrem, por via do erigimento da modernidade/colonialidade, os mais áridos territórios, tanto do ponto de vista físico quanto no âmbito simbólico. Isso não manifesta a defesa de um isolamento, nem tampouco advoga a hegemonia desses grupos; mas, contrariamente, pleiteia a construção de espaços/tempos pautados pela pluriversidade e, por essa ótica, a construção de um mundo polissêmico e polifônico.

4.1 Educação Escolar Quilombola em Sergipe sob luz de candeieiro

Segundo o *site* da Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade do governo federal responsável pela “promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”⁴³, Sergipe, o menor estado da República Federativa do Brasil, conta com 37 Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ), distribuídas nas mais diversas mesorregiões do estado. O quadro abaixo fotografa a

43 Informação constante no sítio da FCP (Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?page_id=95>, consultado em: 03 out. 2019).

distribuição dessas comunidades no território sergipano.

Quadro 01: Comunidades quilombolas sergipanas

Município	Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ)	Mesorregião sergipana
Amparo de São Francisco* / Aquidabã* / Canhoba* / Cedro de São João / Telha	Caraíbas	Leste sergipano / Agreste (Aquidabã)
Amparo de São Francisco* / Telha	Lagoa dos Campinhos	Leste sergipano
Aquidabã*	Mocambo	Agreste
Aracaju	Maloca	Leste sergipano
Barra dos Coqueiros	Pontal da Barra	Leste sergipano
Brejo Grande*	Brejão dos Negros	Leste sergipano
Canindé de São Francisco*	Rua dos Negros	Sertão
Capela*	Fazenda Pirangi	Leste sergipano
	Terra Dura e Coqueiral	
	Canta Galo	
Cumbe*	Povoado Forte	Agreste
Estância*	Curuanha	Leste sergipano
	Porto D'Areia	
Frei Paulo*	Catuabo	Sertão
Ilha das Flores*	Bongue	Leste sergipano
Indiaroba	Desterro	Leste sergipano
Japaratuba*	Patioba	Leste sergipano
Japoatã*	Ladeiras	Leste sergipano
Lagarto	Campo do Crioulo, Crioulo, Madalena, Pindoba e Saco do Tigre	Agreste

Quadro 01: Comunidades quilombolas sergipanas (continuação)

Município	Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ)	Mesorregião sergipana
Laranjeiras*	Mussuca	Leste sergipano
Pirambu*	Alagamar	Leste sergipano
	Aningas	
Poço Redondo*	Serra da Guia	Sertão
Poço Verde*	Lagoa do Junco	Agreste
Porto da Folha*	Mocambo	Sertão
Propriá	Santo Antônio Canafístula	Leste sergipano
Riachão do Dantas*	Povoado Forras	Agreste
Riachuelo*	Quebra Chifre	Leste sergipano
Santa Luzia do Itanhy*	Luzienses (Rua da Palha, Pedra Furada, Crasto, Cajazeiras, Taboa, Pedra D'água, Bode e Botequim)	Leste sergipano
Simão Dias*	Sítio Alto	Agreste
Siriri*	Castanhal	Leste sergipano
	Lagoa Grande	

Fonte: com base em dados da Fundação Cultural Palmares, com acréscimo, nosso, das mesorregiões

Os municípios “asteriscados” são aqueles que, com base no Censo Escolar de Sergipe, considerando o ano de 2019, possuem escolas voltadas para o atendimento a crianças, jovens e adultos que residem em CRQ. Cinco deles possuem escolas que estão circunscritas à Rede Estadual de Ensino (embora possa haver também escolas municipais), sendo eles: Laranjeiras, Estância, Porto da Folha, Brejo Grande e Japoatã; nos demais, as unidades de ensino são vinculadas

ao Sistema Municipal de Ensino – portanto, responsabilizam-se pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como prescreve a LDB (Lei n.º 9.394/1996). Em razão disso, há apenas duas escolas localizadas em quilombo atendendo estudantes que cursam o Ensino Médio: uma instalada no Quilombo Mocambo, no município de Porto da Folha, e outra situada no Quilombo Brejão dos Negros, no município de Brejo Grande.

Quanto à modalidade Educação Escolar Quilombola, em Ser-gipe, referindo-nos a uma proposta curricular elaborada “de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas”, como estabelece a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 (BRASIL, 2012, art. 8º, VII), há muito pouco a ser dito. Esse nosso posicionamento não deve, entretanto, ser entendido como denúncia ou como uma afirmação categórica no tangente à inexistência de práticas pedagógicas aliadas aos dispositivos da resolução supracitada, que define as diretrizes curriculares daquela modalidade de ensino. O que aqui estamos tentando esboçar é que, considerando-se a quantidade de CRQ presente no estado em evidência (37) e a quantidade de municípios com escolas quilombolas e de alunos matriculados nelas em 2019 (39 e 6.054, respectivamente), segundo o Censo Escolar, uma lacuna considerável precisa ser preenchida, no que concerne ao desdobramento de investigações acadêmicas cujo mote seja exatamente a Educação Escolar Quilombola, principalmente porque, no mais das vezes, esses estudos se restringem a cinco ou seis CRQ, destacando-se, entre elas, a Mussuca (em Laranjeiras), o Mocambo (em

Porto da Folha) e Brejão dos Negros (no município de Brejo Grande).

Uma pesquisa seminal que tenta dar conta da situação educacional em quilombos, no estado de Sergipe, fugindo, por conseguinte, ao enquadre apresentado no parágrafo anterior, foi realizada por Glezia Kelly Costa Santos, em 2011, e resultou em sua dissertação de mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o título *As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente*.

As incursões investigativas de Santos tinham como objetivo “analisar as condições materiais e a formação dos docentes das escolas situadas nas comunidades quilombolas do campo em Sergipe” (2011, resumo). Certamente, essa é uma pesquisa de fôlego, já que, embora naquela oportunidade, segundo a própria pesquisadora, houvesse em Sergipe 23 comunidades, ela abrangeu 18 delas, as quais encontravam-se espalhadas pelas diversas mesorregiões do estado, em 13 municípios distintos.

Trazemos, aqui, alguns importantes apontamentos, entre tantos outros, feitos por Santos (2011): 1) não obstante a escola tenha aberto as portas para o povo negro, ela não tem proporcionado as condições necessárias para que esse mesmo povo, nela, permaneça; 2) “a escola não vê no negro a mesma capacidade do branco” (p. 120); 3) “a estrutura precária das escolas, a falta de materiais didáticos [...] os currículos inadequados, a organização do trabalho pedagógico fragmentada, não estabelece novas possibilidades de transformação da escola” (p. 122); 4) falta de política séria voltada para as escolas localizadas em comunidades quilombolas.

Embora anterior à outorga da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 (a pesquisa foi desenvolvida em 2011), não cremos que o cenário encontrado por Santos tenha se alterado significativamente. Talvez por isso, Arruti (2017) convoque a nossa atenção para a nomenclatura utilizada pelo Censo Escolar: “escolas em áreas de quilombo” (p. 119), ao referir-se às escolas quilombolas – e esse autor faz isso em publicação de 2017. Ao fazer essa convocação, o professor José Maurício Arruti age com propriedade, já que, no mais das vezes, as práticas curriculares dessas escolas não destoam, ou o fazem muito timidamente, daquelas implementadas nas demais escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares. Ou seja, produzem-se os currículos a partir de um pensamento único, monocultural, masculino e branco. Resumindo numa palavra: eurocêntrico.

Os achados de Santos (2011), antes trazidos à luz, estão em fina sintonia com pesquisas realizadas em outros estados brasileiros. Não se trata, dessa maneira, como se verá, de realidade fronteirada ao território sergipano. Apresentaremos apenas dois exemplos, mas poderíamos passar “toda a vida” fazendo desfilar resultados de pesquisas acadêmicas que comprovam a morte da letra, ou seja, o não atendimento à legislação específica (Resolução nº 8/2012).

E é imperativo que logo digamos e que o façamos aos berros: não se deve derramar a culpa nas/os professoras/es que atuam nas “escolas em áreas de quilombo”; busque-se, antes, entender por que as políticas de formação para esse contingente são tão frágeis ou inexistentes se a resolução em espelho prescreve a “garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação

Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, art. 8º, V).

Na verdade, “o negócio é mais em baixo” ou mais longínquo, no tempo e no espaço. Atentemo-nos a Quijano (2005b): a modernidade/colonialidade recorreu ao racismo para assegurar suas benesses às custas da exploração e do destroçamento de corpos.

Passemos às pesquisas. As investigações de Maroun (2013), realizadas na Comunidade Quilombola de Santa Rita do Bracuí, localizada no município de Angra dos Reis (RJ), levaram a pesquisadora à conclusão, naquele momento, obviamente, de que na escola [“em área de quilombo”] não se aprende a ser quilombola, e que, embora houvesse a presença pulsante do jongo (manifestação cultural, foco de suas incursões investigativas) nos discursos dos “bracuienses”, inclusive dos jovens e das crianças, que “mesmo sem fazê-lo propriamente dito, tinham se apropriado dele enquanto ferramenta política” (MAROUN, 2013, p. 192), no contexto escolar, a ausência da comunidade era perceptível.

As pesquisas de Gonçalves (2013), sediadas na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ), objetivando “analisar como a ‘Educação Escolar Quilombola’ vem sendo constituída na mediação entre o Estado, o movimento quilombola, os pesquisadores, a Escola de Santana e a Secretaria Municipal de Educação de Quatis” (2013, resumo, aspas da autora), conduziram a pesquisadora a concluir que: 1) “Em se tratando de uma política de reconhecimento e de uma pedagogia das diferenças [...] afirmamos [...] que a Escola de Santana se encontra ainda no processo da negação” (GONÇALVES, 2013, p. 203).

Nesse ponto, a autora conversa, em seu texto/pesquisa, com a professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, tendo como mote de diálogo a obra desta última intitulada *Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*, publicada em 2009. Nesse texto, Rocha (2009) lembra que, apenas para incluir discussões raciais no arcabouço pedagógico, as escolas passam por quatro fases, crescentemente: fase da invisibilidade, fase da negação, fase do reconhecimento e fase do avanço. A fase da negação, na qual Gonçalves (2013) inseriu a unidade de ensino da comunidade quilombola que sediou sua pesquisa, caracteriza-se pelo fato de a escola iniciar apenas uma reflexão sobre as temáticas relacionadas ao racismo e, em razão disso, ainda acredita e defende o mito da democracia racial.

Outra conclusão a que chegou Gonçalves foi que, “em relação ao reconhecimento da identidade quilombola, a pesquisa revelou que a escola não contribui ainda para a constituição dessa discussão no currículo. Embora, ela já esteja presente entre alguns professores” (GONÇALVES, 2013, p. 205).

Esses distanciamentos entre escolas localizadas em área de quilombo, práticas culturais quilombolas e Resolução n.º 8/2012 são conhecidos e, de algum modo, já os pontuamos noutra oportunidade, neste mesmo lugar.

Especificamente em relação a Sergipe, cremos ser imprescindível (e esperançoso) enfatizarmos algumas ações que vêm sendo implementadas através de parceria entre professoras/es da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que atuam no Núcleo de Estudos

Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFS), e lideranças das CRQ.

Essa parceria, cujas aproximações se delinearam em anos anteriores, ganhou corpo em 2018, no que tange ao objetivo de pensar mais efetivamente a educação oferecida em escolas localizadas em quilombos e propor, coletivamente, ações que viabilizem tal objetivo. Segundo Lopes *et alii*:

Em relação às reivindicações que tangem a EEQ, nos últimos dois anos, os diálogos entre o NEABI-UFS, o movimento quilombola e os/as professores/as das escolas quilombolas foram mantidos em diversos espaços de reflexão/discussão, como: eventos acadêmicos promovidos por esse núcleo [NEABI], cursos de formação docente e palestras promovidas pelas secretarias de educação, atividades ofertadas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe (SINTESE) e diversos eventos e reuniões organizados pelo MQSE [Movimento Quilombola de Sergipe]. (LOPES *et alii*, no prelo).

E acrescentam que, com o intuito de assegurar a implementação da modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola, nas escolas localizadas em Comunidades Remanescentes de Quilombo e naquelas que, mesmo sediadas em espaços não quilombolas, recebem alunas/os deles originárias/os, o coletivo (composto por representantes do NEABI/UFS, do MQSE e por professoras e professores) apresentou algumas propostas emergenciais:

- 1) Elaboração de orientações para a construção do PPP [...];
- 2) Necessidade de formação para os/as professores/as que atuam nas escolas localizadas nas comunidades quilombolas

e nas escolas que recebem estudantes oriundos/as dessas comunidades;

3) Levantamento e análise dos materiais didáticos disponíveis nas escolas sediadas nas comunidades;

4) Estudos sobre e com as comunidades, reverberando na elaboração de materiais didáticos que contribuam para o processo formativo dos/as estudantes quilombolas (LOPES *et alii*, no prelo).

Esse mesmo coletivo decidiu, ainda, criar o Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEEQSE), com o intuito de “promover o debate sobre as realidades e demandas apontadas pelas comunidades, sistematizar a pauta de reivindicação da EEQ de Sergipe e construir propostas e ações com as comunidades em geral” (LOPES *et alii*, no prelo).

Essa empreitada poderá assegurar a efetivação ampla e sólida da EEQ, porque está sendo mobilizada não tão somente por intelectuais que se debruçam sobre a temática, mas também por aquelas e aqueles que estão no chão da escola e por diversas/os representantes dos quilombos e de movimentos sociais.

E esse entrelaçamento de vozes, esse encontro polifônico e polissêmico, é indispensável, visto que as histórias culturais das comunidades quilombolas, mesmo que todas elas sejam originárias de quilombos, têm singularidades: há unidades de ensino formal em áreas quilombolas de vários municípios, cada uma delas, certamente, com uma identidade própria, interesses particulares, práticas culturais exclusivas.

Uma palavra a mais: esse entrecruzamento de modos de existir, que precisa ser fecundado por via do diálogo com a comunidade e por meio da didiscência – termo cunhado por Paulo Freire (1996) para enfatizar a inseparabilidade do ato de ensinar e de aprender e, em razão disso, a dimensão política da Educação –, ou por intermédio de um trabalho de tradução, como defende Santos (2009), o qual, por sua vez, requer a criação/definição de espaços, de tempos e de estratégias capazes de assegurar a manifestação das múltiplas vozes, notadamente daquelas cujo notório saber é, para as comunidades às quais pertencem, incontestável, independentemente de estar ou não alinhado com as categorias aureoladas pelo pensamento ocidental/moderno (ciência, filosofia, cristianismo etc.), produzirá, sim, outras narrativas e narrativas outras potentes para a construção legítima de uma Educação Escolar Quilombola no estado de Sergipe. Então, em relação a essa modalidade de ensino, muito poderá/deverá ser dito. Até porque, movendo-se por essa seara, os leões⁴⁴ se transformarão em historiadores e a glória da caça não mais será (ou, pelo menos, não unicamente) dos caçadores.

4.2 Educação Escolar Quilombola: uma prática por entre costuras

Antes de pormos, enfim, um ponto final nesta discussão, ainda que, de algum modo, já tenhamos dito isso aqui e ali, queremos salientar que a Educação Escolar Quilombola deve funcionar por en-

⁴⁴ Referência ao provérbio africano “Enquanto não houver leões historiadores, a glória da caça irá sempre para o caçador”.

tre costuras. Não é sua defesa o abandono dos conhecimentos que historicamente têm corporificado o currículo, mas ela advoga que os modos de ser da comunidade também o componham – e com o mesmo peso. A figura (Figura 10) abaixo é ilustrativa dessa afirmação, considerando-se que ela fotografa os elementos que devem fundamentar, informar e alimentar o currículo das escolas quilombolas (BRASIL, 2012).

Figura 10: A EEQ e seus vínculos



Fonte: Elaboração do autor

E não se limita a isso: é preciso que as/os quilombolas se façam presentes nos processos decisórios da escola, o que precisa se concretizar não de maneira representativa, mas sim por meio de participação ativa, mesmo porque as escolas quilombolas se situam em zonas de contato (SANTOS, 2002), física e simbolicamente falando.

Contudo, a experiência tem mostrado que, por desconhecerem

ou desconsiderarem a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 e, antes disso, o contexto histórico e sociocultural de localização da unidade de ensino, as “escolas em quilombo”, ou seja, aquelas que apenas foram erguidas em territórios quilombolas, mas que não atuam no registro da EEQ, têm operado no estatuto da invasão cultural, no sentido conferido a essa expressão por Paulo Freire (1983), isto é, têm imposto uma monocultura que visa conquistar, manipular e massificar.

Nas zonas de contato, a dialogicidade pode ser um bom modo de pensar/fazer a EEQ e a didascência contribui sobremaneira para isso, já que cada EEQ é singular porque assente na realidade da CRQ onde ela deve ser implementada. Mas cremos que é preciso mais. A militância, presente nas práticas de educadoras e educadores, que exercem sua docência em escolas quilombolas, tem se mostrado um instrumento estratégico de valor inestimável.

Para além dela, pensamos que somente por via de práticas nutridas no pensamento fronteiriço, que significa pensar na fronteira, isto é, decolonizar o pensamento imerso em territórios e categorias que o aprisionam à colonialidade (MIGNOLO, 2017a), ter-se-á, de fato, uma Educação Escolar Quilombola.

Essa nossa defesa encontra respaldo na própria história do currículo e da escola moderna, os quais, historicamente, independentemente do público ao qual se destinam e do contexto de localização da instituição, buscam impor um único modo de ser e de interagir, em detrimento da pluriversidade do mundo. Inversamente, o currículo da EEQ precisa ser entendido e concebido como prática situada, visto que, além das singularidades que demarcam cada comunidade

remanescente de quilombo, as/os quilombolas carregam, em seus corpos, as marcas da chibata (dos suplícios), mas também as resistências dos quilombos, das capoeiras e dos candomblés e a sabedoria dos “mais velhos”. E não vemos como tornar isso factível no currículo que embala as práticas escolares na atualidade.

Numa palavra, o currículo da Educação Escolar Quilombola exige atitude decolonial, a partir da qual “o condenado emerge como um pensador, um criador e um ativista a fim de construir um novo mundo onde outros mundos também sejam possíveis” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 19). Então, mesmo no interior da escola, devemos começar a erguer uma escola outra e, com ela, uma sociedade (e essa é a nossa esperança) que, no mínimo, sinta-se envergonhada por transformar seres humanos, cujos corpos e práticas destoam do eurocentrismo, em MATÁVEIS.

E há possibilidades múltiplas de imprimir corporeidade à EEQ. Todas elas, cremos nós, passam pela defesa de uma educação antirracista, por várias razões, das quais elencaremos apenas três: a) a modalidade educativa em espelho destina-se a um público de descendência incontestada e autodeclarada dos povos africanos que aportaram no Brasil, ainda no século XVI, e que ergueram sobre seus corpos esta nação; b) a EEQ precisa ser uma modalidade contextualizada (para o bem da verdade, essa deveria ser uma propriedade de toda e qualquer ação educativa), e, em razão disso, seus fazeres pedagógicos devem nutrir-se no/do contexto histórico e sociocultural da comunidade quilombola; c) não há possibilidade nenhuma de se combater a colonialidade, em todos os seus desdobramentos (colo-

nialidade do poder, do ser e do saber), se o combate ao racismo não estiver no frente.

Talvez, a pergunta que o/a leitor/a nos encaminhe neste momento seja a seguinte: Sim, mas como, na prática, é possível dar corpo a essa educação antirracista?

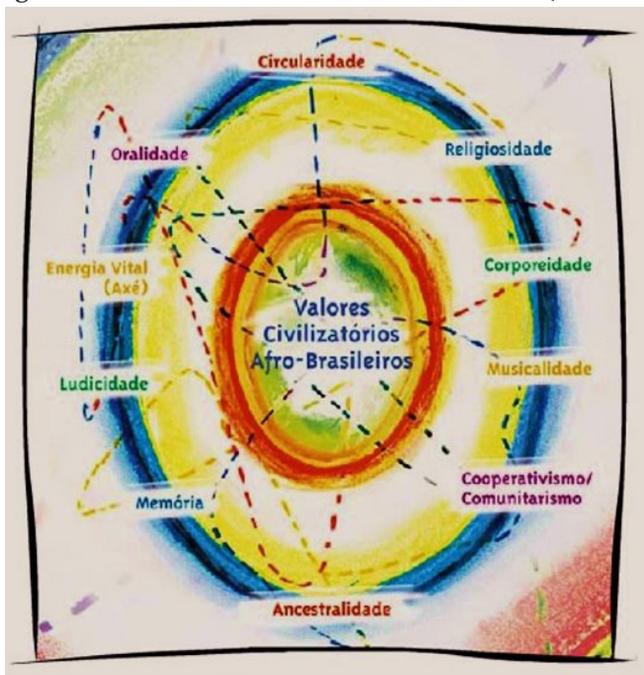
Não queremos frustrar o/a nosso/a leitor/a hipotético, mas não temos a resposta definitiva. Entretanto, podemos apontar algumas possibilidades de caminhar. E como enfatiza o poeta Thiago de Mello⁴⁵, é somente caminhando que se faz o caminho.

A professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2009), na obra intitulada *Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*, já mencionada em seção precedente, a qual, além de apresentar os estágios que a escola trilha em direção a uma educação antirracista, também reflete sobre caminhos possíveis para construí-la.

Além dessa leitura e de tantas outras, a construção de diálogos entre as práticas curriculares e os valores civilizatórios afro-brasileiros, sobre os quais dissertou sensivelmente a professora Azoilda Loretto Trindade (2010), parece uma costura viável, quiçá imprescindível; isso porque, por tratar-se de modalidade direcionada aos remanescentes de quilombo, esses valores certamente se encontram entranhados em seus fazeres. Observe a mandala (Figura 11) e a descrição feita por Trindade (2010), abaixo:

45 Referência à poesia, de Thiago de Mello, “A vida verdadeira”. Disponível em < <https://www.portalsaofrancisco.com.br/obras-literarias/a-vida-verdadeira> >. Acesso em: 12 fev. 2021

Figura 11: Valores civilizatórios afro-brasileiros (mandala)



Fonte: Trindade (2010, p. 14)

Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “... essa metamorfose ambulante”. (TRINDADE, 2010, p. 14, grifo da autora).

E continua a professora:

Se estamos em constante devir, *vir a ser*, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE. (TRINDADE, 2010, p. 14, como no original).

Como é perceptível, os valores civilizatórios afro-brasileiros movimentam-se por outra lógica de organizar a vida, de interagir, de ser, de ensinar e de aprender.

Pensando com Mignolo (2017b), os valores civilizatórios afro-brasileiros não se limitam a uma “visão de mundo”, que demarca o pensamento ocidental/moderno, que é colonial, mas flutua por territórios onde outras “sensibilidades do mundo”, em cuja compleição estão os sentidos reconhecidos pelas ciências, mas também formas de sentir que ela ignora ou despreza. São essas sensibilidades do mundo que precisam mobilizar o currículo da EEQ. E para acessá-las o diálogo estreito e contínuo com a comunidade é essencial.

Isso nos conduz aos símbolos Adinkra, mas aqui ressaltaremos apenas o Sankofa (ver figura 12). Pensamos que esse símbolo, para além de congregar em si os valores civilizatórios afro-brasileiros, também ajuda a compreender como a racionalidade de grupos étnicos tradicionais africanos, dos quais são originários os povos qui-

lombolas, movimenta-se: a produção do presente se efetiva a partir da escuta sensível da Ancestralidade. A bem da verdade, essas noções (passado, presente e futuro) não se adequam confortavelmente quando lançamos nossos olhares sobre esses grupos. A ideia de *Sasa* e de *Zamani*, ou seja, o tempo de experiência, de vivência dessas pessoas (o *Sasa*) e o tempo que, embora contenha o *Sasa*, ultrapassa-o e abarca a Ancestralidade (*Zamani*) (CASTIANO, 2010), explica melhor aquela noção.

Figura 12: Sankofa (símbolo Adinkra)



Fonte: Dicionário de símbolos (símbolos Adinkra)⁴⁶

Pensamos também que é possível recorrer-se à produção “A cor da cultura”, vez que ela traz para o centro do debate temáticas e personalidades brasileiras negras que se encontram, no mais das vezes, ausentes dos currículos oficiais e praticados pelas escolas. Essa produção encontra-se disponível no universo virtual.

⁴⁶ Disponível no site Dicionário de Símbolos (<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-adinkra/>). Acesso em: 19 out. 2019.

Pensamos ainda que a constituição de espaços/tempos de escuta – de escuta aos “mais velhos” – é indispensável. Mas não nos referimos à escuta passiva, à escuta que imobiliza, à escuta que se faz por cortesia; remetemo-nos à escuta que transforma, que torna quem fala e quem houve protagonistas da história narrada; aludimos à escuta que se faz com o corpo e com a alma, que dispõe falante e ouvinte num cenário de mudança, de construção do novo. Essa escuta se instala na encruzilhada – e nesse espaço/tempo o inusitado é produzido.

Esse pensamento nos conduz ao seguinte destaque: a feitura da EEQ requer o estabelecimento de vínculos inadiáveis com os movimentos negros e quilombolas. E por razões indiscutíveis: 1) as comunidades remanescentes de quilombos, mesmo aquelas constituídas originalmente por meios não belicistas, resultam dos movimentos insurrecionais inaugurados ainda nos navios negreiros (tumbeiros) e liderados por africanas e africanos; essas rebeliões simbolizam a força motriz (e matriz) das conquistas dos sobreviventes de Palmares, como nos identifica Nascimento (1978); 2); a luta pela educação sempre estampou as bandeiras dos movimentos negros (antes e agora) e a Educação Escolar Quilombola é uma consequência dessa luta; 3) a resolução que estabelece a EEQ define que “as ações colaborativas constantes do *caput* deste artigo poderão ser realizadas contando com [...] organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2012, art. 14, § 1º).

Queremos, contudo, negritar que os possíveis caminhos aqui elencados – e tantos outros podem ser descobertos – ou inaugurados – ganharão fluidez se estivermos cômnicos do universalismo negativo sobre o qual falam Santos (2002) e Paulo Freire (1983), ainda que, esse último autor, não tenha recorrido a essa expressão. Ou seja, precisamos partir da ideia de que nenhum grupo étnico, nenhum saber, por mais amplo que se arvore, é capaz de responder a tudo; tal como não há saber que tudo ignore. Esse entendimento precisa ser acompanhado da compreensão de que é no cotidiano dos sujeitos que as práticas são validadas.

Acrescentamos duas outras percepções que exigem compromisso social e o discernimento de que outro mundo é possível. A EEQ é erigida, como já pontuado, numa zona de contato, em um espaço/tempo no qual práticas culturais assentes em lógicas distintas se encontram – e também se confrontam. Logo, parece-nos que é no reino da encruzilhada que a Educação Escolar Quilombola vai construindo seus contornos. E, por se mover por encruzilhadas, ela, a EEQ, nunca será, de uma vez por todas, definida e, muito menos, definitiva. É uma educação que se faz no campo da possibilidade, da imprevisibilidade; ela é potência em profusão. Ela não habita a “zona do ser”, também não tem a “zona do não ser” como seu lar; encontra-se, por conseguinte, na *zona do sendo*. Por isso, a EEQ exige, defendemos nós, um pensamento fronteiroço em vigília sempre.

Ademais, independentemente das possibilidades aqui elencadas, cremos que há dois princípios que se fazem imprescindíveis para o erguimento digno da EEQ: a humildade e a amorosidade.

Ambos possibilitam um fazer pedagógico dialógico; ambos minam a produção de um currículo eurocêntrico; ambos atuam no sentido de combater a exclusão e a abjeção.

Por fim, agora já descansando a caneta, mas não a afastando do campo de visão. No capítulo 03, trouxemos a obra, talvez, mais vigorosa e (re)conhecida do poeta pernambucano Solano Trindade (Figura 08), um dos líderes da Frente Negra Brasileira e um dos personagens mais relevantes na luta do povo negro deste país. O poema “Tem gente com fome” não se restringe à fome simbolizada pela ausência de comida; embora, no Brasil, ela se encontre cada vez mais compondo as estratégias de extermínio do povo negro, do povo indígena e de pobres em geral (frisemos que, nessas plagas, a separação entre grupo étnico-racial e classe social é bastante imbricada). É que as misérias são múltiplas e multifacetadas. Para além disso, engenhosamente, elas vão se imiscuindo em várias dimensões da vida, de modo tão arquitetado que nem sempre se tornam perceptíveis, mesmo para a/o miserabilizada/o.

Porém, como neste território priorizamos a educação, com destaque para a Educação Escolar Quilombola, a negação dos saberes da Comunidade, ou o deturpamento deles, ou ainda a sua utilização como prática exótica (ex-ótica) é, sim, uma das formas de miserabilização encontradas pelo pensamento abissal, em nome do qual *Calaboca* encena suas malvadezas.

Apresentamos-lhes, ao longo desta escrita, elementos que denunciam as ações de *Calaboca*, mas também ferramentas capazes de freá-lo, de impedir que ele, *Calaboca*, continue encenando suas

maldades e produzindo subalternizações, exclusões, invisibilizações de práticas/saberes e de pessoas. E o currículo tem sido operado por ele (*Calaboca*) para reforçar a produção de inexistências, recorrendo, nesse último caso, a um operador conceitual de Boaventura de Sousa Santos (2009).

Resta-nos, em nosso entendimento, apenas uma questão: O que você fará? Permitirá que seres humanos, por intermédio das práticas curriculares, continuem sendo alocados na zona do não ser ou, contrariamente, destroçará o currículo, que, historicamente, tem produzido o esquecimento das/os condenadas/os e da condenação e, portanto, tem negado resoluta e insensivelmente, a pluriversidade do mundo?

COMO SE CONCLUIR FOSSE

Alargando a roda de conversa para outras prosas

A percepção que o jornalista e professor baiano, Muniz Sodré (1988), corporificou em relação à noção de território parece-nos bastante potente. Primeiro porque Sodré afirma que o território é a protoforma da cultura. Isso implica uma série de relações e entrecruzamentos impossíveis, em nosso entendimento, de mensuração. Ser a protoforma da cultura significa, dentre outras apreensões, converter-se em célula *mater* das práticas culturais construídas por e construtoras dos sujeitos que habitam determinada região.

Dizendo desse modo, é, certamente, reduzir a grandiosidade da afirmação do estudioso em espelho, visto que, à medida que as práticas culturais guardam não apenas íntima relação com o território, elas também dependem de suas características e potencialidades para serem erguidas. E não para nesse esboço: o território, ao passo que interfere na produção de saberes, alterando-os, inclusive, quando necessário, conforme as mudanças sociais, geográficas e geológicas, também sofre transformações em razão das práticas culturais (e intervenções sociais) realizadas por homens e por mulheres.

Talvez por isso, outro baiano, o geógrafo Milton Santos (2007), afirme que nada é possível compreender realmente se visto alheado

ao território. E diz mais: o território é o espaço/tempo no qual bailam as emoções; é também nele que as práticas são realizadas e os indivíduos se vestem, revestem e se desvestem (SANTOS, 2007).

Mas continuemos com Sodré (1988, p. 23, grifo no original): “O território é, assim, o lugar marcado de um *jogo*, que se entende em sentido amplo como a protoforma de toda e qualquer cultura: sistema de regras de movimentação humana de um grupo, horizonte de relacionamento com o real”. E arremata:

Na verdade, além do âmbito sociobiológico, estuda-se muito o espaço como algo a ser submetido ou melhor aproveitado (quanto mais se representa intelectualmente o espaço, mais é ele controlado e ocupado por organizações produtivas), *mas se deixam de lado as afetações simbólicas que na cultura opera o espaço-lugar, o território, enquanto força propulsora, enquanto algo que possa engendrar ou refrear ações.* (SODRÉ, 1988, p. 12, grifos nossos).

Pois bem, essa entrecostura entre território, práticas culturais e sujeito nos fala profundamente. E não tão somente por conta do diálogo imbricado e implicado que envolve esses três elementos, mas porque pensar o território é pensar necessariamente no espaço/lugar onde a vida acontece, (res)significa e é (res)significada; pensar o território é pensar no “jogo”, consciente ou não, que travam os diversos atores (todos protagonistas) para construir e se constituírem.

E do modo que vemos, nesse jogo não há perdedores e vencedores – todos são vencedores ou são perdedores ao mesmo tempo,

uma vez que a afetação negativa ou positiva em um dos elementos certamente respingará, em maior ou menor grau, nos demais.

Mas, ainda pensando com Sodré, há algo mais a ser dito sobre o território. Quando o professor baiano tipifica esse elemento, assim ele se comporta:

1) Território público, 2) Território da casa ou privado, 3) Território interacional, 4) Território do corpo, relacionado com o espaço pessoal, como o próprio corpo e o espaço adjacente – esta é uma delimitação invisível do espaço que acompanha o indivíduo, sendo capaz de se expandir ou contrair-se de acordo com a situação e caracterizando-se, portanto, pela flexibilidade. (SODRÉ, 1988, p. 37).

Portanto, é possível, a partir de Sodré, pensar as categorias que embalsamaram esta nossa escrita (currículo, Educação Escolar Quilombola) como territórios; assim como também são territórios os espaços onde essas práticas se movimentam (a escola e as comunidades remanescentes de quilombo); do mesmo modo, são ainda territórios os sujeitos que se movimentam e que são por elas movimentados. Tem-se, em razão disso, processos contínuos de reterritorialização envolvendo uma plêiade de elementos: comunidade quilombola, escola, currículo, Educação Escolar Quilombola e os corpos que, nesses territórios, fazem a vida acontecer. E a tudo isso, pode-se acrescentar o território concebido pelas interações sistemáticas (ou não) entre aqueles citados anteriormente.

Estritamente em relação ao currículo, a percepção desse instituto pedagógico enquanto território já compunha o entendimento de

Silva (2010):

Currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150, sublinhado nosso, grifo do autor):

Logo, como a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola é, *a priori*, um conjunto de práticas curriculares, simboliza também um território.

Ocorre que esse território, a Educação Escolar Quilombola, não alcança sua conformação sem um entretecimento com outros territórios: a comunidade remanescente de quilombo, onde se encontra sediada a escola, as práticas culturais que singularizam a CRQ, a própria unidade de ensino e os sujeitos que encenam os fazeres dentro e fora dela.

Esse atravessamento de territórios, mesmo que a escola, na qual a modalidade em lume deve ser ofertada, não respeite a resolução que a estabelece (a Resolução CNE/CEB nº 8/2012), ou seja, atue “fora da lei”, de certa forma nos alimenta a esperança, propõe-nos um anúncio. Isto porque – e esse é o nosso entendimento –, inobstante, muitas vezes, o silenciamento do projeto político-pedagógico e a ausência, também corriqueira, de políticas de formação continuada, capazes de instrumentalizar professoras e professores para atuarem em escolas quilombolas, sejam lugar comum, os corpos quilombolas/territórios das/os estudantes (e às vezes também de

educadoras e de educadores) se encontram no interior das unidades de ensino. Isso impede que os saberes da comunidade se ausentem, de uma vez por todas, do currículo escolar. Mesmo porque, como salienta o professor Sidnei Roberto Macedo (2013), somos todos sujeitos curriculantes.

Nesse âmbito, convém ressaltarmos que essa nossa defesa, de forma nenhuma, busca negar a produção de ausências (SANTOS, 2009) em relação aos saberes das CRQ, recorrente nas escolas sediadas em quilombos e também naquelas que, mesmo neles não localizadas, devem atuar no registro da Educação Escolar Quilombola. Objetivamos apenas chamar a atenção para uma realidade que nos parece inconteste: o currículo, por mais engessado que seja o seu planejamento, jamais será, de uma vez por todas, impermeável.

Mas isso não subtrai desta nossa escrita a denúncia necessária. Aliás, em termos de Freire (1996), isso seria simplesmente impossível, vez que, segundo o patrono da educação brasileira, denúncia e anúncio atuam como se irmãos siameses fossem: a “denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. *A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho*” (FREIRE, 1996, p. 79, grifos nossos).

Já mostramos linhas atrás, a partir das pesquisas acadêmicas realizadas por Santos (2011), Lopes (2012), Maroun (2013), Gonçalves (2013) e Macêdo (2015), como a Educação Escolar Quilombola se faz ausente nas escolas localizadas em quilombo. Nossas próprias

pesquisas de doutoramento, concluídas em 2021, ecoam as conclusões dos autores supracitados. Então, negar a produção de ausências é simplesmente impossível.

Mesmo quando olhamos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “*um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]*” (BRASIL, 2017, p. 07, destaques do autor, em azul – aqui, em negrito –, grifos nossos), a Educação Escolar Quilombola se faz praticamente ausente – nem mesmo como um puxadinho, aquele construído pela burguesia para acomodar as/os empregadas/os, ela aparece.

As razões para essa ausência já foram pontuadas ao longo desta escrita, mas consideramos importante reavivar a memória: a colonialidade, sobre a qual se debruça Quijano (1999), continua definindo uma monocultura de base eurocêntrica e produzindo epistemicídios; o esquecimento da condenação e das/os condenadas/os, em termos de Maldonado-Torres (2008), nega peremptoriamente a pluriversidade do mundo, a catástrofe metafísica e a diferença subontológica (MALDONADO-TORRES, 2019) permanecem, mesmo nos dias atuais, classificando e hierarquizando pessoas (humano, subhumano ou inumano), a produção de inexistências (SANTOS, 2009) insiste em alocar na zona do não ser saberes e pessoas reais não aderentes à visão europeia – tudo isso está umbilicalmente sustentado no e sustentando o racismo estrutural, que demarca a história do Brasil desde o século XVI.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua, I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettin; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, 2016, pp. 234-246. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARANTES, Paulo Eduardo. Notícias de uma guerra cosmopolita. **Sexta Feira**, São Paulo, n. 7, 2002, pp. 24-34. Disponível em <http://www.usp.br/revistasexta/files/n7-web_1.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr, 2017, pp. 107-142. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/7619>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BÂ, Amadou Hampaté. Tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010, pp. 167-202. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Racialidade e produção do conhecimento. In: SEYFERTH *et al.* **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 45-52.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialida-**

de e pensamento afro-diaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 09-26.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. **Base nacional comum curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1824.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, [2017]. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 1.331-A/1854,** de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte [sic]. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.051/2004,** de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Lei de 1.827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio [sic]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003,** de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura

Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 2.040/1871**, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos [sic]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 3.353/1888**, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/1996**, de 20 dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1/2004**, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Resolução n.º 7/2010**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL/IPEA/Instituto de Pesquisa Econômica. **Atlas da violência no Brasil 2020**. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL/MEC/Secad. **Orientações e ações para educação das**

relações raciais. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

CASTIANO, José P. **Referenciais da filosofia africana:** em busca da intersubjectivação. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/23452552/CASTIANO_Jos%C3%A9_P._Referenciais_da_filosofia_africana>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 21-34. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

CRUZ, Ricardo Alexandre da. A trajetória social e educacional do abolicionista Luís Gama: notas e anotações para a história da educação brasileira. **Travessias**, vol. 08, n.º 02, 2014, pp. 186-196. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/9737/7825>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online], vol.12, n. 23, 2007, pp. 100-122. ISSN 1413-7704. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em 13 set. 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. **Clacso** - Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/asoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERREIRA, Lígia Fonseca (org.). **Com a palavra Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

FRANÇA, Evanilson Tavares de. **O “jeito que o corpo dá”**: práticas culturais e práticas curriculares numa roda de Samba de Pareia. 346f. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2021.

FRANÇA, Evanilson Tavares de; MENDES, Jackeline Rodrigues. “Entrada proibida”: da (des)semelhança de família à interdição (argumentos que podem inviabilizar a co-presença no contexto escolar). *In*: MIGUEL, Antonio *et alii*. **Wittgenstein e a educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, pp. 245-284. Disponível em <https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo_miguel_01_de_maior>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez, n^o 15, 2000, pp. 134-158. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

GONÇALVES, Tânia Amaral Vilela. **Tornar-se quilombola**: política de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de

Santana (Quatis, RJ). 229f. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2013.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de formação do Círculo Palmarino**, n.º 01, 2011, pp. 12-20. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf >. Acesso em: 29 jul. 2019.

LOPES, Dilmar Luiz. “**Rodas de conversa**” e Educação Escolar **Quilombola**: arte do falar saber fazer o Programa Brasil Quilombola em Restinga Seca/RS. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em comunidades quilombolas do território do Velho Chico BA**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 216f. 2015. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: UNEB, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set/dez, 2013, p. 427-435. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março 2008, pp. 71-114. Disponível em <<file:///C:/Users/USER/Downloads/RCCS80-005-M-Torres-071-114.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-

-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 27-54.

MAROUN, Kalyla. **Jongo e educação**: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo. 2013. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2013.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2005, pp. 33-49. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **RBCS**, Vol. 32, nº 94, junho/2017a, pp. 01-18. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017b, pp. 12-32. Disponível em <<file:///C:/Users/USER/Downloads/772-2646-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, 2008, pp. 287-324. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducacao.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

Organização Internacional do Trabalho/OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à**

ação da OIT. Brasília: OIT, 2011. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

PAIXÃO, Marcelo *et alii* (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010.** Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade/razionalidade. **Perú Indíg.** 13(29), 1992, pp. 11-20. Disponível em: <<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005a, pp. 107-130. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, 19 (55), 2005b, pp. 08-31. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v19n55/01.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? Tradução de Renato Emerson dos Santos. In: PIMENTEL, Carmem (org.). **Família, poder y cambio social.** Lima (Peru): CECOSAM, 1999 (publicação original).

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Introdução – uma história de liberdade. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, pp. 09-25.

RIBEIRO, Alexandre Vieira; SILVA, Daniel B. Domingues da. O tráfico de escravos: novos horizontes. **Revista Tempo**, vol. 23, n. 02, mai./ago., 2017, pp. 291-293. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/tem/v23n2/1980-542X-tem-23-02-00290.pdf>>. Acesso

em: 23 dez. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença:** a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 117-138. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 23-72. Disponível em <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf>. Acesso: em 23 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro 2002, pp. 237-280. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SANTOS, Eduardo Antonio Estevam. **Luiz Gama, um intelectual diaspórico:** intelectualidade, relações étnico-raciais e produção cultural na modernidade paulistana (1830-1882). Tese (Doutorado

em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 2014.

SANTOS, Glezia Kelly Costa. **As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente**. 138f. 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). São Cristóvão: UFS, 2011.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007, pp. 13-21.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, pp. 489-506. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/2745-Texto%20do%20artigo-9748-1-10-20080314.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Walburga A. da. **Cala-boca não morreu...** A linguagem na pré-escola. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1988.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003, pp. 05-15. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em 29 out. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002, pp. 163-186. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>>. Acesso em 23 out. 2019.

