

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DIEGO ROMERITO BRAGA BARBOSA

**DAS ROÇAS DO SAPÊ: ESTUDANTES QUILOMBOLAS, IDENTIDADES E
ENSINO DE HISTÓRIA NA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA”,
SÃO MATEUS (ES)**

SÃO MATEUS

2017

DIEGO ROMERITO BRAGA BARBOSA

**DAS ROÇAS DO SAPÊ: ESTUDANTES QUILOMBOLAS, IDENTIDADES E
ENSINO DE HISTÓRIA NA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA”,
SÃO MATEUS (ES)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alayde Alcântara Salim

SÃO MATEUS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

B238d Barbosa, Diego Romerito Braga, 1986-
Das roças do Sapê : estudantes quilombolas, identidades e ensino de história na EEEFM "Córrego de Santa Maria", São Mateus(ES) / Diego Romerito Braga Barbosa. – 2017.
179 f. : il.

Orientador: Maria Alayde Alcântara Salim.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. História - Estudo e ensino. 2. Quilombos. I. Salim, Maria Alayde Alcântara. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

DIEGO ROMERITO BRAGA BARBOSA

**DAS ROÇAS DO SAPÊ: ESTUDANTES QUILOMBOLAS,
IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA NA EEEFM "CÓRREGO DE
SANTA MARIA", SÃO MATEUS (ES).**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2017.

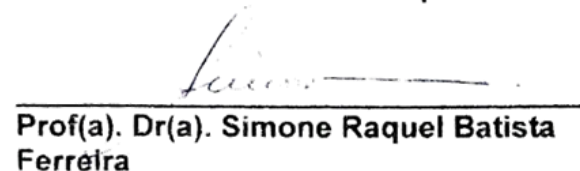
COMISSÃO EXAMINADORA




**Prof(a). Dr(a). Maria Alayde Alcântara
Salim
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora**



**Prof(a). Dr(a). Eliane Gonçalves da
Costa
Universidade Federal do Espírito Santo**



**Prof(a). Dr(a). Simone Raquel Batista
Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo**



**Prof. Dr Sandro Nandolpho de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo**

Às sonhadoras e sonhadores das comunidades negras do
Sapê do Norte que tornaram possível este trabalho.

A Dilma Vana Rousseff.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do CEUNES/UFES, professores e técnicos envolvidos na realização desse importante programa para a ampliação das pesquisas em educação e ensino no Espírito Santo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), que tornou possível o desenvolvimento deste trabalho ao me conceder bolsa de mestrado com duração de 24 meses.

A Maria Alayde Alcântara Salim pelo carinho, atenção e tempo dedicado à orientação deste trabalho e à minha formação enquanto pesquisador e profissional da educação.

A Sandro Nandolpho, Eliane Gonçalves da Costa e Andrea Locatelli pela leitura atenciosa e contribuições relevantes ao desenvolvimento desta dissertação.

Olindina Serafim Nascimento, Kátia Penha, Domingas Dealdina, Domingos “Chapoca”, Antônio “Sapezeiro”, Joice Nascimento, Domingos (Quilombo Cantagalo), Seu Benedito Corumba, Luzia Santos Alves, Mestre Getúlio e Mestre Tião de Véio, cujas militâncias, fazeres e bons diálogos iluminaram a feitura deste trabalho de pesquisa.

A Sandro José da Silva, Simone Batista Ferreira, Osvaldo de Oliveira, Vitor Hugo Simon e Patrícia Rufino por me apresentarem diferentes olhares para adentrar as comunidades Sapê do Norte por via da pesquisa acadêmica.

A Marcelo Calazans, Daniela Meirelles, Fabíola Melca, Flávia Bernardes e “Beto” Loureiro, da FASE-ES, por me possibilitarem vivenciar a luta quilombola no Sapê do Norte com mais completude.

Aos amados Talmon Fonseca Júnior, Ernesto Charpinel, Cecília Navarro e Márcio Miranda pela amizade sustentadora para que eu me lançasse a essa empreitada.

A Maria Izabel e Marcia Alessandra, por todo o amor, cuidado e fortalecimento nos momentos mais angustiantes e mais prazerosos dessa caminhada.

A Victor Augusto, Úrsula Passamani e Marcelo Oliveira pela amizade sincera e os inúmeros aprendizados que me reconstruíram enquanto sujeito social na cidade de São Mateus.

A Alberto Gaus, Vanderli Santos e a toda equipe do Solar da Mímica, pelos aprendizados necessários à realização deste trabalho com alegria, amor e verdade.

A Gleisy, Marli, Zenilza, Marilene, Andressa, Marcelo, Fagner e Albano, pelos preciosos momentos compartilhados neste mestrado, dentro e fora de sala.

Aos meus pais, Adão e Rosa, por toda a vida e energia dedicada à minha educação e minha felicidade, com amor e respeito às minhas escolhas.

A Amanda La Corte, Roberta Portela, André Rios, Bebel, Mateus Bianchim, Amanda Cristina, Jamile Mileipe, Conrado Segal, Thiago Khefferos e Onilêajô, guerreiras e guerreiros que acenderam luzes em meu caminho no período dessa escrita, ou antes dela.

A Dona Bete e sua família e ao professor Altamiro Borges, pelo suporte e acolhimento em Córrego de Santa Maria.

Aos meus irmãos Abner e Rosana, pelo companheirismo e amizade verdadeiros.

A todos os alunos/as, professores/as, pesquisadores/as e militantes dos movimentos de negritude e de quilombos do Estado do Espírito Santo que em diversos momentos abraçaram esta pesquisa e este professor-pesquisador.

A Josy, Thalles, Gerlian, Gracilda, Marlene de Oliveira, Márcia, Patrícia, Cássia, Glissia, Marlene Rodrigues, Clarice, Rose, Hermínia, Benedita, Edna, Eliésio e a todas as educadoras e educadores atuantes na EEEFM “Córrego de Santa Maria”.

A Adriana Rangel e a todos os educadores e educadoras da EEEFM “Santo Antônio” pelo companheirismo e recepção amável em São Mateus.

A Suana, Jénifer, Glenda, Brenda, Jéssica, Alberto, Cásio, Kerolin, Ítalo, Antônio, Thainara, Yuri, Priscilla, Hemerson e Andreia. Vozes que construíram comigo este trabalho.

A Deus, arquiteto e sócio em todos os meus empreendimentos.

“Eu costumo dizer que, pra quem sonha, a coisa mais difícil é conviver com a realidade. Porque às vezes a gente sonha tanto... aí a gente olha pra nossa realidade e vê que tem muita dificuldade. Às vezes o acesso, às vezes o lugar, e a gente percebe que não tem muita oportunidade pra gente principalmente a *gente*... Então, a gente tem medo de sonhar.”

Sonhadora S. do Córrego do Chiado

RESUMO

Aborda os possíveis diálogos e influências do ensino de História na construção identitária dos educandos/as do Ensino Médio regular da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Córrego de Santa Maria”, residentes nas comunidades remanescentes de quilombos do entorno do distrito rural de Córrego de Santa Maria, em São Mateus (ES). Fundamenta-se nas perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e da História Cultural, assim como em referenciais das teorias curriculares pós-críticas e do multiculturalismo crítico, ao abordar a questão das identidades culturais racializadas na contemporaneidade do território quilombola do Sapê do Norte e sua produção no contexto curricular-educacional, enquanto território de disputa na produção de sentidos socioculturais. Considera para tanto os discursos produzidos nas textualidades de leis, diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e práticas cotidianas que envolvem a “realidade” da disciplina de História no Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, na instituição EEEFM “Córrego de Santa Maria”, pensando a territorialidade quilombola na qual está inserida. Recorrendo a diferentes metodologias qualitativas de pesquisa e análise documental, apropriados aos diferentes momentos do desenvolvimento da pesquisa, traz a “descrição densa” da abordagem gueertziana e o grupo de discussão ancorado no “método documentário” proposto por Ralph Bonhsack para a construção do *corpus* documental e sua análise, na busca das práticas culturais, seus sentidos e significados nas produções discursivas identitárias observadas nas falas dos/as educandos/as, no contexto do ensino do componente curricular História.

Palavras-chave: História – Estudo e ensino. Quilombos – Identidade. Sapê do Norte (São Mateus, ES).

ABSTRACT

Broaches the possible dialogues and influences of the teaching of history on the production of identity of students of the Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Córrego de Santa Maria", residents in the remnant quilombo communities surrounding the rural district Córrego de Santa Maria, in the city of São Mateus (ES). This study fundamentals itself on the theoretical perspectives of Cultural Studies and Cultural History, as well as on referentials of the post-critical curriculum theory and of critical multiculturalism, on approaching the issue of radicalized cultural identities in contemporaneity of the quilombo territory "Sapê do Norte" and its production in a curriculum and educational context as territorial dispute in the production of sociocultural meaning. Considers, to this end, the discourses produced in textualities of the laws, curriculum guidelines, educational projects and daily practices involving the "reality" of History discipline in high school of the State Secretariat of Education of Espírito Santo in the institution EEEFM "Córrego de Santa Maria" analyzing the quilombo territoriality at which it is located. Recurring to different qualitative research and documental analysis methodologies most appropriated to the different stages of the research, brings the "thick description" of the Geertz approach and the discussion group anchored on the "documentary method" proposed by Ralph Bonhsack to the construction of the documental corpus and its analysis on the search of cultural practices, its meanings and significances on discursive identity productions observed on the speeches of the alumni in the context of the teaching of history as a component of the school curriculum.

Keywords: History teaching. Quilombos identity. Sapê do Norte.

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPUH	Associação Nacional de História
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCEM	Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio
DEPHIS	Departamento de História
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FCP	Fundação Cultural Palmares
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPCN	Instituto de Pesquisa da Cultura Negra
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMIRDH	Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e Direitos Humanos
MNU	Movimento Negro Unificado
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEPPADH	Núcleo de Estudos em Políticas Públicas, Meio ambiente e Desenvolvimento Humano
NLR	<i>New Left Review</i>
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNCS-PCTB	Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PT	Partido dos Trabalhadores
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial
SPM	Secretaria Especial de Políticas para Mulher
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEDU	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CAMINHOS DA PESQUISA: APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	32
2.1	IDENTIDADES QUILOMBOLAS ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: REFLEXÕES E DIÁLOGOS DE PESQUISAS	34
2.1.1	A etnografia escolar e a descrição densa de Clifford Geertz: ferramentas para a compreensão de sentidos visíveis e ocultos no ambiente escolar	36
2.2	GRUPOS DE DISCUSSÃO E MÉTODO DOCUMENTÁRIO: POSSIBILIDADES NA PESQUISA EDUCACIONAL	47
3	SAPÊ DO NORTE: A TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS (ES)	50
3.1	ADENTRANDO OS MUROS DA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA”: ASPECTOS GERAIS DA INSTITUIÇÃO	57
3.1.1	Chegando a Santa Maria	57
3.1.2	Conhecendo a EEEFM “Córrego de Santa Maria”	59
3.2	A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO DA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA”: QUADRO DOCENTE E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....	64
3.3	COMISSÃO QUILOMBOLA DO SAPÊ DO NORTE: A IDENTIDADE QUILOMBOLA ENQUANTO POLÍTICA TERRITORIAL	71
3.4	CONSTRUINDO A IDENTIFICAÇÃO: A TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA ENQUANTO PROPOSTA EDUCACIONAL NO SAPÊ DO NORTE	82
3.5	A EDUCAÇÃO BÁSICA REGULAR NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS E OS/AS ESTUDANTES DE QUILOMBO: TRAJETÓRIAS IMPRENSADAS	85
4	ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	88
4.1	HISTÓRIAS EM SALAS DE AULA: DISCURSOS E TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	88
4.1.1	A Nova História Social e a “virada cultural” no ensino de História ...	92

4.1.2	Um passado não tão distante: o ensino de História e a construção da identidade nacional	97
4.1.3	O ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais: uma ponte para o futuro?	101
4.2	MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: ALGUNS PASSOS DE UMA LONGA MARCHA	104
4.3	O “NOVO CURRÍCULO” DA SEDU: QUE ESPAÇO TEM OS NEGROS NA HISTÓRIA ENSINADA?	112
5	DAS ROÇAS DO SAPÊ PARA O CÓRREGO DE SANTA MARIA: ESTUDANTES QUILOMBOLAS, IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA	121
5.1	DIMENSÕES DE ANÁLISE SOCIAL A PARTIR DE DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL: NÚMEROS E PERCEPÇÕES ...	122
5.2	OS GRUPOS DE DISCUSSÃO: ESTUDANTES COM A PALAVRA	129
5.2.1	Entre versos e açoites: o Dia da Consciência Negra	129
5.2.2	Da palavra à experiência: o GD	134
5.3	ESTUDANTES DO SAPÊ: IDENTIDADES EM QUESTÃO.....	137
5.4	ESTUDANTES DO SAPÊ: O ENSINO DE HISTÓRIA EM QUESTÃO ..	146
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES	164
	ANEXOS	173

1 INTRODUÇÃO

A proposta de refletir, por meio da pesquisa acadêmica, a respeito dos diálogos e influências do ensino de História, no Ensino Médio, na construção das identidades de estudantes quilombolas no norte do Espírito Santo, constituiu-se por passos dados em diversos caminhos: históricos, teóricos, educacionais, culturais e pessoais. No encontro destas trajetórias e no processo da própria caminhada, vão sendo desenhados os projetos e, aos poucos, a imagem do que se deseja alcançar vai tomando forma. As linhas que apresento a seguir têm por objetivo esboçar os caminhos trilhados e os diálogos estabelecidos para a construção dessa pesquisa e do texto pelo qual ela se comunica.

Como estudante, que se tornou professor de História na década de 2000, pude observar que o ensino de nossa disciplina de formação, na Educação Básica brasileira, tem passado por diversas transformações e problematizações nas últimas décadas. É observável a ampliação dos eventos acadêmicos e da produção de trabalhos sobre temas que relacionam o saber histórico escolar com o saber histórico acadêmico, assim como, com as mudanças de diretrizes da disciplina e com o seu lugar frente aos distintos projetos políticos nacionais adotados nas últimas décadas.

A pedagogia crítica e a entrada da “nova” historiografia francesa e inglesa nos espaços de formação de professores despertaram, há mais de três décadas, a atenção para a realidade sócio-histórica dos sujeitos educandos, mas foi somente na década passada que o encontro entre essas reflexões e as legislações e diretrizes curriculares ganharam uma força, até então inédita, abrindo caminho para a construção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais mais presente no ensino de História.

Com o Direito à Educação figurando enquanto elemento de primazia entre os Direitos Sociais, garantidos pela Constituição de 1988, observa-se no período de redemocratização uma progressiva ampliação do acesso à educação escolar para os segmentos sociais antes excluídos (OLIVEIRA, 1999), como as comunidades tradicionais – indígenas, quilombolas, comunidades pesqueiras e ribeirinhas –,

comunidades camponesas e também comunidades urbanas, localizadas nas periferias das grandes cidades, que impuseram a necessidade do redirecionamento, tanto das instituições educacionais, quanto dos paradigmas orientadores das disciplinas que compõem a Educação Básica.

Sem perder de vista a relevância coletiva e social das propostas teóricas e de políticas educacionais que unem ensino de História na Educação Básica com as propostas curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais, é somente no contato com os sujeitos da pesquisa, com sua territorialidade e com seus repertórios de sentidos, que poderemos nos aproximar da finalidade da pesquisa em si. Todavia, antes de adentrarmos “as roças do Sapê do Norte”, é importante apontar os caminhos que me trouxeram ao município de São Mateus e a esse território quilombola imprensado entre fileiras de eucaliptais, seja enquanto estudante-professor-pesquisador da disciplina História, seja enquanto sujeito social, cultural e politicamente inserido na sociedade em que vivo.

Tais caminhos remontam às minhas origens familiares – sertaneja, negra, indígena, camponesa, umbandista, evangélica – e minha história de vida. Cada passo nessas trajetórias de formação foi dado de forma coletiva, com a presença de familiares, colegas, amigas e amigos, professores, lideranças religiosas da comunidade e as tantas pessoas que me trouxeram aprendizados e motivações para não abandonar a docência e aprimorar-me enquanto educador, compreendendo melhor essa função e seu lugar no complexo conjunto que é a Educação Básica no Estado do Espírito Santo, no Brasil e em todas as territorialidades latinas, indígena e negra do continente americano.

Compreender o papel do educador, do docente de História crítico que pretendo ser, passa necessariamente por um envolvimento, com mais sensibilidade, com as subjetividades e os contextos de vida dos alunos e alunas, camponeses e urbanos, que ocupam as salas de aula das escolas nas quais trabalho. Tal perspectiva de docência vai ao encontro do que Freire (2009) propôs enquanto uma pedagogia que desenvolva a autonomia dos educandos em relação à construção do conhecimento. Objetivo que deve ser alcançado por meio do respeito aos saberes desses sujeitos e o desenvolvimento desses saberes para a emancipação das suas consciências e

valorização das diferentes inteligências, de maneira ética, crítica, reflexiva e humana (FREIRE, 2009).

Nessa busca observo o quão entrelaçado foi o período de formação universitária em História com as elaborações identitárias e descobertas do pensar criticamente, sócio-historicamente e sob uma ótica progressista que orientam minha prática profissional. Esse período foi marcado por mediações de identificação com a ancestralidade africana, com o próprio campo do saber histórico e também com a construção das impressões que trago no olhar a respeito dos jovens com os quais trabalho nas salas de aula, cujos rostos em tanto se parecem, marcados pela negritude da pele e por inúmeras ausências e faltas, mas marcados também pela afirmação de si, pela busca de mostrarem-se sujeitos com os elementos culturais e recursos materiais dos quais dispõem e que incorporam e aprendem a utilizar.

No contexto do trabalho na docência iniciado em 2005, tive a experiência de lecionar para jovens que poucos anos antes haviam sido meus colegas de turma no Ensino Fundamental e Médio, mas que, alcançados pela necessidade de se dedicar ao trabalho ou por outros motivos sociais geradores do fracasso escolar, tiveram que abandonar os estudos, regressando um ou dois anos depois para concluir na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O “fracasso”, quase sempre atribuído aos estudantes, aos “alunos-problema”, na maioria das vezes é a transferência de responsabilidade por problemas muito mais amplos, que estão imbricados nas instituições escolares e nos sistemas da Educação Básica como um todo.

Com o anseio de participar de projetos de pesquisa e extensão universitária que promovessem o diálogo entre as realidades e saberes acadêmicos e as realidades e saberes sociais e comunitários, encontrei no Prof. Dr. Luiz Claudio Moisés Ribeiro, professor do Departamento de História da Universidade Federal do Espírito Santo (DEPHIS/UFES), um amigo e apoiador, que me possibilitou participar de projetos de pesquisa e extensão, como o “Projeto Memória Viva da Extensão” e o Núcleo de Estudos em Políticas Públicas, Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano (NEPPADH), entre os anos de 2007 e 2009, enquanto bolsista-extensionista.

Durante o desenvolvimento desses projetos, acompanhamos o trabalho de mapeamento da comunidade quilombola de Araçatiba, município de Viana, realizado por meio de uma parceria entre o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e a UFES. A vivência do contato com essa comunidade me despertou para dois aspectos transformadores em minha trajetória pessoal: o primeiro diz respeito à afirmação/negação das identidades afro-brasileiras e indígenas pela sociedade, sobretudo no mundo do trabalho urbano, do consumo e da mídia impressa e televisiva; o segundo foi a percepção dos diversos laços de parentesco, ancestralidade e solidariedade pelos quais os sujeitos da comunidade de Araçatiba se relacionavam entre si. Tais percepções serão retomadas em outros momentos deste texto.

Ainda trabalhando com o Prof. Dr. Luiz Claudio Moisés Ribeiro, tive contato com diversas atividades e militantes do Movimento Negro do Estado do Espírito Santo e com a Comissão Espírito-santense de Folclore, dentre outras instituições públicas e movimentos sociais. Com a Comissão Espírito-santense de Folclore surgiu o contato com grupos folclóricos de diversas comunidades quilombolas do Espírito Santo, dentre as quais a comunidade de Roda D'Água, localizada no município de Cariacica, e grupos de Jongo, Ticumbi e Alardo de comunidades dos municípios de São Mateus e Conceição da Barra. Junto a essa Comissão colaborei com a Coordenação do II Curso Estadual de Formação do Folclore e do XV Congresso Brasileiro de Folclore, dentre outras atividades entre os anos de 2008 e 2010.

Após o término da graduação, participei, entre os anos de 2013 e 2014, do grupo de estudos “Relações Sociais, Negr@ e Mídia” do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFES), desenvolvido em parceria com Núcleo Afro Odomodê, que constitui um espaço de formação e desenvolvimento de atividades culturais voltadas para a negritude e para a juventude afrodescendente da cidade de Vitória. Nesse grupo de estudo tive contato com as perspectivas teóricas dos Estudos Culturais, em especial com o pensamento do sociólogo e teórico cultural jamaicano-britânico Stuart Hall sobre a temática das identidades culturais de grupos étnicos e racializados, no contexto da sociedade globalizada contemporânea.

O caminhar com as leituras de Stuart Hall, debates e vivências do grupo de estudos “Relações Sociais, Negr@ e Mídia” foram fundamentais para a escolha do tema e o delineamento de minha proposta de investigação. Stuart Hall faleceu em fevereiro de 2014, período em que o projeto de pesquisa para este mestrado em Ensino na Educação Básica era desenvolvido. Algumas das perspectivas teóricas e das categorias utilizadas por esse autor tão relevante para os estudos sobre identidades e negritude compõem não apenas a orientação teórica, mas também parte da motivação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Observo ainda que os espaços de formação que proporcionaram as experiências mais constitutivas de minha subjetividade afetiva, religiosa, cultural, política e discursiva de identificação com a negritude e a “afro-brasilidade”, foram as vivências com moradores das comunidades quilombolas, em ocasiões cotidianas ou festivas, assim como a vivência profunda com sambistas da Velha Guarda do Samba Capixaba e com as comunidades da Fonte Grande, Piedade e Morro dos Alagoanos, as quais constituem legítimos quilombos urbanos da cidade de Vitória. Nessas comunidades percebi os sentidos de coletividade e identidade cultural negra de forma mais marcante no meio urbano.

A proximidade com o Movimento Negro capixaba e os movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), também foram de grande relevância, e, nesse mesmo contexto, houve a aproximação com casas de candomblé e umbanda nos municípios de Serra e Vila Velha, entre os anos de 2005 e 2012, nas quais fui amorosamente recebido durante um precioso período de imersão na religiosidade de matriz africana.

A minha vinda para o norte do Espírito Santo seguiu o anseio pessoal de me formar enquanto educador das relações étnico-raciais na Educação Básica, no contato com comunidades nas quais já houvesse, pela ação do Movimento Quilombola, um debate e trabalho de construção afirmativa da identidade social em torno da africanidade e da negritude. Compreendendo, nesse sentido, que a educação das relações étnico-raciais é a quebra de um falso princípio de igualdade da educação, preconizado pelos discursos oficiais e ocidentais, herdeiros da mentalidade

civilizatória europeia, a mesma mentalidade que matou, escravizou e produziu uma sociedade racista e desigual a partir da classificação hierárquica dos povos, como denunciou Fanon (2008).

Portanto, a Educação das Relações Étnico-Raciais propõe perspectivas democratizantes no que diz respeito às diferentes culturas, etnicidades e saberes produzidos pelos diferentes povos que compõem a sociedade em que vivemos, de modo a superar o racismo e as condições desiguais de sucesso escolar e profissional, assim como do desenvolvimento intelectual e da saúde emocional que uma educação que privilegia poucos em detrimento de muitos reproduz (CAVALLEIRO; HENRIQUES, 2005).

Educar para as relações étnico-raciais inclui a pesquisa e a valorização dos diferentes sujeitos, da história e da cultura das ancestralidades negadas historicamente por séculos de colonização, e promover a valorização das identidades negras, indígenas, asiáticas e mestiças, de forma a superar sua subalternização no processo de produção de representações no ensino de História na Educação Básica, na mídia, nos produtos culturais, nos representantes políticos e na estética e ética religiosa.

A abertura do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica no Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB/CEUNES/UFES), em São Mateus, com ingresso da primeira turma no ano de 2014, apresentou-se como uma grande possibilidade para unir a proposta de formação comunitária com a formação continuada na área acadêmica por meio da pesquisa de mestrado voltada para o território quilombola do Sapê do Norte.

Sapê do Norte é o nome dado a um extenso território localizado entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, na região Norte do Espírito Santo, no qual existem mais de 30 comunidades remanescentes de quilombos. O processo de identificação, certificação e reconhecimento de posse dos territórios de comunidades remanescentes de quilombos do Sapê do Norte, assim como em todo o Brasil, insere-se no processo de luta reivindicatória dos movimentos sociais de negritude nas décadas de 1980 e 1990, e na construção das políticas de igualdade racial

promovidas pelo Governo Federal na década de 2000, a partir da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (SANTOS, 2012).

Um ano após a realização da Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida, em 1995, por ocasião dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares e da destruição do Quilombo dos Palmares, foi criada a Comissão Provisória de Quilombolas, entidade que posteriormente passou a se chamar Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e que possui caráter de representação de cerca de cinco mil comunidades em 25 estados da Federação, de acordo com Santos (2012, p. 84).

A atuação dessas entidades, associadas ao Movimento Negro nos centros urbanos, teve no Decreto presidencial nº 4.887/03 (BRASIL, 2003a) um estopim no trabalho de delimitação, certificação e regularização das terras quilombolas, assim como no desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à população quilombola por parte do Governo Federal, que constituíram o “Programa Brasil Quilombola”, iniciado em 2003 (SANTOS, 2012). No curso desse trabalho, até o ano de 2015, a Fundação Cultural Palmares já reconhecia 34 comunidades quilombolas entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, das quais 26 já possuem certificação (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2015).

Essas comunidades resistem, há décadas, à expansão do agronegócio da celulose e da cana-de-açúcar, além da exploração do petróleo e gás. Somente os eucaliptais ultrapassam os 100 mil hectares na região Norte do Espírito Santo, mas são contínuas as iniciativas pela manutenção e retomada dos territórios quilombolas, perdidos para o agronegócio, assim como pela sua soberania alimentar, cultural e pela manutenção desses direitos às suas próximas gerações (CALAZANS, 2010).

Em meio a esse conflituoso processo de produção, reprodução e perdas identitárias, culturais, históricas e territoriais, surgem indagações em relação ao atendimento prestado pelos poderes públicos, mais especificamente pelas escolas de Educação Básica, às comunidades quilombolas de São Mateus. Questionamentos referentes aos diálogos estabelecidos com o projeto territorial e comunitário das comunidades

do Sapê do Norte e com a subjetividade e identidade étnico-racial dos jovens estudantes, oriundos dessas comunidades.

Afinando nossos questionamentos orientadores com o objetivo de nossa pesquisa, este trabalho se propõe a responder a seguinte questão: **quais e como são produzidos os discursos identitários de estudantes quilombolas do Sapê do Norte no diálogo com o ensino de História no Ensino Médio regular da EEEFM “Córrego de Santa Maria”?**

A partir dessa questão, surgem alguns apontamentos: pensar produção identitária de estudantes quilombolas pressupõe pensar a territorialidade enquanto referência de identidade. Ao tratarmos de quilombos, ou comunidades remanescentes de quilombos, não é evocado apenas o território que essas populações ocupam, mas também todas as cargas históricas, culturais e raciais que lhes são atribuídas e que legitimam o direito sobre seu território. Logo, a identidade quilombola relaciona-se com a questão da negritude, da africanidade e dos povos e comunidades camponesas não-brancas, evidenciando sua participação na formação do povo brasileiro, como abordaremos a seguir.

A EEEFM “Córrego de Santa Maria” é uma das dez escolas da rede estadual de educação no município de São Mateus. Está localizada no distrito de Córrego de Santa Maria, zona rural desse município, às margens da Estrada ES-315. As sugestões para o desenvolvimento da pesquisa nessa instituição surgiram durante o processo de aproximação com a realidade escolar de São Mateus, a partir de informação adquirida com uma amiga que já havia lecionado nesta escola, de que “Córrego de Santa Maria” é a escola da rede estadual que recebe o maior contingente de estudantes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte no Ensino Médio regular. Tal característica foi comprovada com o cruzamento das informações disponibilizadas pela Superintendência Regional de Educação de São Mateus, pela Gerência de Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) e por meio de falas de professores da rede estadual de Educação.

O interesse pelo desenvolvimento deste estudo no Nível Médio da Educação Básica em sua modalidade regular deveu-se, principalmente, à minha experiência enquanto professor de História no Ensino Médio e realizador cultural em espaços educativos não formais. O desenvolvimento de trabalhos com cinema, cineclubes, museus e coletivos de arte e cultura com um público adolescente e jovem despertou em mim maior capacidade na proposição de diálogos críticos e reflexivos com adolescentes e jovens em faixa etária de Ensino Médio.

Sendo uma impressão muito associada a vivências pessoais, não pretendo desenvolver análises a respeito da relação entre faixa etária e desenvolvimento cognitivo, ou mesmo a relação entre adolescência/juventude e processos de subjetivação na perspectiva da psicologia social ou da psicanálise, embora este conceito seja retomado no decorrer do texto pelo viés da prática discursiva (HALL, 2014). Por hora, apenas busco a compreensão dos contextos sociais e institucionais nos quais se dão as construções identitárias desses estudantes.

São Mateus é um município no qual o fracasso escolar entre a população negra adolescente, com idade entre 15 e 17 anos, chega a ser 11,6% maior do que entre a população branca, e a descontinuidade nos estudos do Ensino Médio para o Ensino Superior atinge mais de 60% da população negra, frente a 15% da população branca com idade entre 18 e 24 anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011).

Pensar a produção das identidades negras e quilombolas em suas relações com a Educação Básica, e mais especificamente com o ensino de História, significa também pensar a produção das identidades não-negras, ou seja, as identidades brancas e a “política de diferenças” que se estabelece por meio do currículo real. Nesse contexto, a produção de lugares de memória e de afirmações identitárias encontram referencial nas desigualdades, no abismo entre sucesso e fracasso escolar da população adolescente e jovem negra e da população adolescente e jovem branca de São Mateus, como exposto na fala de uma das estudantes colaboradoras da pesquisa, que figura como epígrafe do presente trabalho.

Para esta caminhada, busquei alinhar o olhar às perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e suas abordagens à questão da identidade e da produção discursiva. Retomo, para tanto, o conceito de identidade a partir de Hall (2015), para quem as identidades são “discursos” que estão associadas às culturas e às tradições, portanto, ao campo das “representações” e do “simbólico”. Seguindo este caminho teórico, pode-se observar que as culturas e tradições estão em constante mudança, estabelecendo diversas formas de diálogos e intercâmbios, sendo, também, que os modos de vida tradicionais são atravessados e se apropriam de diversas práticas culturais, símbolos e sentidos da sociedade industrial, globalizada e do consumo de massas.

As identidades operam cada vez mais deslocadas dos referenciais tradicionais, que estão em constante transformação e muitas vezes operando de maneira contraditória. Para Hall (2014, p. 105), identidade é um conceito que deve ser utilizado *sob rasura*, “[...] não podendo ser pensado da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chaves não podem sequer ser pensadas”. A “forma antiga” de pensar identidade, à qual o teórico jamaicano refere-se, está relacionada às concepções “naturalizadas” e “essencializadas”, por meio das quais as identidades são pensadas de maneiras fixas e irredutíveis (HALL, 2014).

Uma dessas concepções naturalizadas de identidade é o conceito de “raça”, concebido enquanto um fato biológico e genético pelo qual grupos humanos se diferem uns dos outros. Argumento rechaçado pela ciência, mas que produziu e validou relações de dominação e extermínio de grupos sociais em larga escala. Outra concepção essencialista de identidade refere-se às identidades nacionais, a partir da qual se crê que pessoas nascidas em um mesmo país são dotadas de características culturais únicas e unificadas, como a crença em uma “inglesidade” (HALL, 2015, p. 36), ou, trazendo exemplos mais utilizados em nosso cotidiano pós-colonial e latino-americano, na diferença intelectual entre brasileiros e portugueses ou na diferença moral entre brasileiros e argentinos.

Hall (2015) afirma que tanto nacionalidades, quanto “raças”, são criações discursivas que se valem de representações e práticas sociais para estabelecer uma “política de diferenças”, ou seja, separar o “eu” do “outro”. A realidade dos sujeitos

nascidos na territorialidade de um Estado-nação moderno, ou herdeiros de um conjunto de características corporais, como pigmentação da pele e textura capilar, tampouco pode servir para designar que os seres humanos que possuem estas características corporais pertençam a uma raça ou possuam um padrão cultural inato.

Nesse sentido, o racismo e as opressões de grupos se produzem pela mesma matéria que as identidades: no campo do discurso, sobretudo, através da atribuição de valorações a práticas culturais e na produção de narrativas e representações estabelecidas através das relações de “poder-saber” (HALL, 2014). Sob essa perspectiva, enquanto produção discursiva, tanto as identidades quanto as diferenças operam em lógicas excludentes. Afirma-se branco diante do diferente, do “não-branco”, atribuindo-lhe uma identidade: preto. De igual maneira, afirma-se preto somente no contato com aquilo que lhe personaliza pela cor de pele, ou seja, o branco.

O diálogo entre esses referenciais teóricos e conceituais dos Estudos Culturais na Educação são trazidos por Silva (1999, 2014, 2015) em suas proposições sobre o texto curricular por meio da abordagem pós-crítica do currículo. Esse autor afirma que as “demarcações de fronteiras” das alteridades são carregadas de juízos de valor e relações de poder estabelecidas por uma lógica de normalização imposta por uma cultura dominante. Quem domina os espaços de produções simbólicas, culturais e de representações, domina a produção de sentido que estabelece o que é bom e o que é ruim, quem é o bonito e quem é o feio, quais práticas sociais são positivas e quais são negativas.

Nessa “política de diferenças” são estabelecidas relações de dominação por meio dos discursos de “normalidade”, que estão associados à característica de “invisibilidade” do grupo hegemônico nas relações de poder (SILVA, 2014, p. 83), por isso fala-se em políticas para as “mulheres”, políticas para os “homossexuais”, políticas para os “negros” e para os “indígenas”. Nos casos citados, tanto o ser “homem”, quanto o ser “heterossexual”, ou ser “branco”, constituem aspectos de normalidade que reduzem o diferente à única marca que o coloca em oposição ao sujeito hegemônico, seja o gênero, seja a orientação sexual ou a etnicidade.

O ensino de História não escapa a essas seleções e reproduções de relações de poder, enquanto interlocutor e influenciador na construção das identidades dos sujeitos educandos. Nesse aspecto, pode-se pensar o ensino de História a partir de suas finalidades em um determinado governo, ou a partir do diálogo que este estabelece com as diferentes políticas educacionais. Considero aqui a aplicação das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003b) e 11.465/08 (BRASIL, 2008), que estabelecem a Educação das Relações Étnico-Raciais e das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, voltadas para a democratização dos saberes entre os diferentes sujeitos atendidos pela Educação Básica. No caso desta pesquisa, adolescentes e jovens, camponeses, brancos pobres, negros, não-brancos, quilombolas etc.

No Brasil, as mudanças de paradigmas e referenciais no ensino de História nas últimas décadas acompanham o processo de reabertura política e redemocratização. Há uma intensificação dos debates gestados durante os governos militares (1964-1985), em relação às políticas educacionais e à função social das instituições escolares e dos processos educativos. Fonseca (1995) e Bittencourt (1997) destacam as atuações das Secretarias de Educação estaduais e municipais no desenvolvimento de debates e elaboração de novas propostas curriculares.

As autoras consideram a participação das instituições acadêmicas nessas discussões, como a Associação Nacional de Professores Universitários de História, atualmente nomeada Associação Nacional de História (ANPUH), e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Houve ainda a participação dos sindicatos e órgãos regionais de representação dos profissionais da educação no processo de repensar o ensino de História, rompendo com as perspectivas fortalecidas durante o regime militar, que preconizavam o discurso oficial de cunho positivista, no qual prevalecia o ideal de progresso a partir da matriz civilizatória europeia, branca e cristã, o culto aos heróis nacionais e às instituições cívicas.

A ocasião do Centenário da Abolição da escravidão no Brasil em 1988, coincidindo com a promulgação da Constituição democrática, efetivou-se como um momento de grande articulação e visibilidade do Movimento Negro organizado em todo o país. A atuação de diversas organizações negras, evidenciando suas demandas e

propostas políticas, assim como, afirmando a africanidade e a negritude por meio das manifestações artísticas, culturais e religiosas, fortaleceu a desmistificação da “democracia racial” brasileira. Torna-se objeto de denúncias a ausência de paridade racial no tratamento dado a negros na garantia dos direitos civis e individuais pelos poderes públicos, na ação das forças policiais, nas condições de vida e saúde, na atenção ao menor e à mulher negra pelas instituições do Estado, na representatividade artística e cultural, no acesso à terra, à formação e ao trabalho, na equidade salarial e no atendimento escolar e educacional (SANTOS, 2007).

Das mobilizações realizadas no Centenário da Abolição, resultou a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP), em 1988, com representatividade nacional e junto ao governo federal no fomento à cultura negra brasileira (RIBEIRO, 2012). Outros passos foram dados pelos movimentos sociais negros nas ações de evidencialização do racismo e de reivindicações de políticas para a igualdade racial nos anos seguintes.

Em 1995, com a Marcha Contra o Racismo Pela Igualdade e Pela Vida em comemoração ao Tricentenário da Imortalidade de Zumbi dos Palmares, reunindo cerca de 30 mil pessoas em Brasília (RIBEIRO, 2012), consolidou-se a data de 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Vinculada à figura histórica de Zumbi dos Palmares, tal data celebra a resistência e a conquista da liberdade pelos negros frente ao 13 de maio, que celebrava a “liberdade concedida” da Abolição da Escravidão por meio da Lei Áurea.

Os resultados imediatos das ações de 1995 foram a formulação, por parte do Movimento Negro, do “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” e, com a entrega deste documento ao Governo Federal, a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), por decreto presidencial de Fernando Henrique Cardoso (LIMA, 2010). O GTI se constituiu em um importante espaço de diálogos e reivindicação dos movimentos sociais para pressionar o governo FHC à formulação de políticas públicas, com destaque à saúde e educação, para a população negra (SANTOS, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM) de 1998, que constituíram elementos fundamentais do que, segundo Lima (2010), foi a primeira fase da Reforma Educacional empreendida pelo Ministério da Educação (MEC), durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, refletem muitos dos espaços e propostas em disputa na Educação Básica, naquele momento. Entretanto, o debate étnico-racial foi fortemente suprimido dos parâmetros e diretrizes curriculares. Observa-se que nos PCNs de 1997 há a proposta de abordagem por temas transversais, dentre os quais se inclui o tema “pluralidade cultural” (GONTIJO, 2009). No DCEM de 1998 os termos “identidade” e “diversidade” são evocados por diversas vezes sem, no entanto, estabelecerem a problematização e a equiparação curricular reivindicados pelo Movimento Negro.

A proposta curricular de abordagem por eixos temáticos, segundo Fonseca (1995), foi adotada no ensino fundamental público do São Paulo ainda na década de 1980 a partir do diálogo com experiências de outros países, sobretudo a França, e “inserindo-se em debates da historiografia contemporânea” (FONSECA, 1995, p. 104). Gontijo (2009) destaca que o texto do PCN, em relação ao tema transversal “pluralidade cultural”, propõe a ruptura com o “mito da democracia racial” reproduzido historicamente na educação escolar brasileira, em um processo de direcionamento ao “reconhecimento” e “valorização” das culturas dos “grupos minoritários que compõem o Brasil”, aproximando-se da “doutrina do multiculturalismo” (GONTIJO, 2009, p.65).

Embora o multiculturalismo tenha representado, e ainda represente, um instrumento teórico de grande importância para o desenvolvimento da educação das relações raciais no Brasil, os PCNs de 1997 ainda reproduziam a diferenciação entre o que seria “uma identidade nacional” e as “culturas dos grupos minoritários”, que deveriam ser “reconhecidos e valorizados” enquanto um patrimônio. Prevaleceu no PCN de 1997 uma leitura “multiculturalista liberal” que propunha o respeito e o reconhecimento às diferentes culturas, sem problematizar as relações de poder que hierarquizam e privilegiam cultural e socialmente uma cultura, ou etnicidade, em detrimento de outra (SILVA, 2015). Esse é um debate trazido pelo chamado “multiculturalismo crítico” que, no Brasil, será debatido e utilizado enquanto

instrumento teórico para estudos em educação, sobretudo, a partir da elaboração das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004b).

A influência do pensamento economicista e neoliberal adotado pelo MEC, a partir dos acordos assinados pelo governo brasileiro com o Fundo Monetário Internacional (FMI), determinaram as perspectivas políticas, filosóficas e pedagógicas finais da Reforma Educacional empreendida por FHC (HERMIDA, 2012), presentes, portanto, nos PCNs de 1997. Tais perspectivas estavam ainda distantes dos objetivos de uma educação antirracista, da equalização dos conteúdos curriculares com a inserção dos conteúdos de História Africana e Afro-Brasileira nas grades curriculares e na implementação de políticas afirmativas para a educação da população negra, como era reivindicado por diversos movimentos de negritude, durante todo o século XX (SANTOS, 2007).

O contexto de criação das políticas voltadas para a eliminação das desigualdades étnico-raciais, para os direitos dos povos tradicionais e originários e os direitos humanos, envolveu também outras políticas de Estado que visaram para além das instituições escolares, mas influenciaram e se relacionam com as políticas educacionais que abordaremos neste trabalho.

A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial (SEPPIR), em março de 2003 (SILVA, L. 2012), o Decreto presidencial nº 4.887/03 (BRASIL, 2003a), que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, e a Lei 12.288/10 (BRASIL, 2010), que institui o Estatuto da Igualdade Racial, foram a consolidação de décadas, senão séculos, de luta organizada da população negra no Brasil pela superação das condições de exclusão e discriminação social e racial em decorrência das instituições da escravidão e do racismo.

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003b), que alterou a LDBEM, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e incluindo o do Dia da Consciência Negra na data de 20 de novembro do calendário escolar, constituiu

um ponto de partida para uma série de outras políticas de reconhecimento por parte dos poderes públicos da relação histórica de exclusão social e educacional da população negra brasileira. A lei sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu nono dia de exercício da presidência da República, no ano de 2003, evidencia também o longo período de descaso dos mandatários anteriores e representantes do legislativo para com a longa trajetória da atuação e reivindicações dos movimentos sociais de negritude, em especial o Movimento Negro Unificado (MNU), na luta pela construção de políticas públicas voltadas para a educação da população negra e para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Em 2008 essa lei foi alterada pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, contemplando também a história e culturas dos povos indígenas habitantes no que se compreende hoje por território brasileiro. Nesse conjunto de Políticas de Promoção e Igualdade Racial está também a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Tais políticas, que marcaram os governos presidenciais do Partido dos Trabalhadores (PT), foram sendo gradativamente suprimidas em seus aspectos institucionais com a crise política vivenciada pelo Partido e por uma crescente criminalização dos movimentos sociais por setores políticos e midiáticos conservadores, o que resultou em um conturbado e questionado processo de afastamento da Presidente Dilma Rousseff, em virtude da abertura de seu processo de *Impeachment*. No ano de 2015, tanto a SEPPIR, quanto a Secretaria de Políticas Para as Mulheres (SPM), também criada em 2003, juntamente com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), criada em 1997, foram fundidas no Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (MMIRDH). Essa fusão ministerial representou um forte retrocesso nas políticas de igualdade racial, de gênero e direitos humanos. Todavia, em 12 de maio de 2016, também o MMIRDH foi extinto por decreto do Presidente interino Michel Temer.

A trajetória de transformações no ensino de História em relação às origens sociais e étnico-raciais dos educandos, o advento das políticas de igualdade racial, a longa militância dos movimentos sociais de negritude, dentro e fora das escolas, além das iniciativas de professores do Ensino Superior e da Educação Básica em construir a Educação das Relações Étnico-Raciais e garantir a aplicação das leis que a estabelecem, motivaram-me ao desenvolvimento da pesquisa cujos resultados parciais aqui apresento. Por outro lado, o retrocesso e a incerteza quanto ao futuro das políticas de igualdade racial tornam urgente a mobilização de forças que garantam a continuidade das transformações da Educação Básica e do ensino de História rumo à superação das desigualdades e injustiças raciais consolidadas em nossa sociedade.

Nesse espírito, desenvolvo o capítulo “**Caminhos da pesquisa: apontamentos teóricos e metodológicos**”, no qual aprofundo os conceitos teóricos de identidade, diferença, identificação, discurso e práticas discursivas a partir de Hall (2013, 2014, 2015), dialogando com as perspectivas teóricas de Clifford Geertz (2008), a partir do conceito de “cultura” enquanto “estruturas de sentidos” e em suas propostas metodológicas da “descrição densa”. Trago também nesse capítulo a proposta metodológica de grupo de discussão, que foi desenvolvido com três grupos de estudantes do Ensino Médio da EEEFM “Córrego de Santa Maria”, conforme proposto por Weller (2013, p. 56), enquanto uma metodologia que possibilita a “[...] análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como suas visões de mundo ou representações coletivas”. Tal metodologia foi desenvolvida a partir da perspectiva do Método Documentário proposto por Ralph Bohnsack, enquanto instrumento de análise fenomenológica dos discursos identitários produzidos nos grupos de discussão (BOHNSACK; WELLER, 2013).

No capítulo intitulado “**Sapê do Norte: a territorialidade quilombola e a Educação Básica no município de São Mateus (ES)**”, apresento a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Córrego de Santa”, caracterizando a instituição e o ensino de História no Ensino Médio dessa instituição. Este capítulo localiza a instituição pesquisada em sua comunidade e em relação à territorialidade do Sapê do Norte. Aborda também os principais aspectos dessa territorialidade quilombola e a organização de sua representação institucional por meio da Comissão Quilombola

do Sapê do Norte, em meados da década de 2000. Para tanto, recorro aos trabalhos de Garcia (2007), Ferreira (2009), Calazans (2010), Oliveira (2002, 2011) e Silva (2009).

Procuro analisar também as propostas para a Educação Quilombola no Espírito Santo por via dos documentos produzidos no 1º Seminário de Educação Escolar Quilombola do Espírito Santo, além de documentos e impressos da Comissão Quilombola do Sapê do Norte e entidades parceiras, que tratam mais especificamente das propostas educacionais para a população quilombola do norte do Espírito Santo. Desenvolvo essa análise em diálogo com a dissertação “Educação escolar quilombola: memória, vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge” (NASCIMENTO, 2011). Em seguida, trago algumas informações resultantes de pesquisa documental sobre a Educação Básica no Município de São Mateus e a visibilidade dos estudantes quilombolas do Sapê do Norte na rede estadual de Educação.

No capítulo seguinte, “**Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais**”, são observadas as alterações pelas quais a disciplina História passou nas últimas décadas, a partir das tensões entre diferentes projetos políticos do Estado brasileiro, reivindicações dos segmentos de trabalhadores/as docentes, novas tendências do saber histórico na formação e produção acadêmica, pressões de movimentos sociais e necessidades de adequação à realidade de uma Educação Básica ampliada a muitos segmentos sociais antes alijados do acesso à educação escolar.

Nesse capítulo, retomo as contribuições de Fonseca (1995) e Bittencourt (1997), estabelecendo diálogo também com Janotti (1997), Nadai (2001), Pinsky (2001), Azevedo (2009) e Gontijo (2009) sobre as mudanças no ensino de História. Trago as contribuições de Santos (2007), Pereira (2013) e Gatinho (2008) para a compreensão da organização e atuação do Movimento Negro Unificado na reivindicação e elaboração de políticas educacionais para a população negra brasileira e para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Desenvolvendo uma breve análise dos documentos curriculares e diretrizes que orientam a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de História no Ensino Médio no

Estado do Espírito Santo, buscando nesses documentos as práticas de significação, práticas produtivas, relações de poder e os discursos identitários que compõem os textos curriculares enquanto produto cultural, como proposto por Silva (1999, 2015).

O último capítulo, intitulado "**Das Roças do Sapê para o Córrego de Santa Maria: estudantes quilombolas, identidades e ensino de História**", traz os resultados das análises desenvolvidas a partir dos grupos de discussão, nos quais os sujeitos envolvidos na pesquisa debateram entre si e com o pesquisador sobre questões e temas propostos de modo a fazer emergir possíveis diálogos entre as construções identitárias desses sujeitos com suas referências territoriais, étnico-raciais, de gênero, midiáticas, comunitárias e políticas em relação ao ensino de História e à sociedade em que vivem na contemporaneidade.

Com o desenvolvimento deste trabalho pretendo dar um passo na longa caminhada de construção de um ensino de História mais democrático e coerente com as realidades, anseios e subjetividades dos distintos grupos sociais e culturais que compõem o conjunto de nossa sociedade, assim como ampliar a proximidade de diálogos e colaborações entre saber escolar e saber acadêmico, em favor de uma Educação Básica mais democrática em um movimento de aproximação com as populações quilombolas do campesinato negro da região norte do Espírito Santo.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

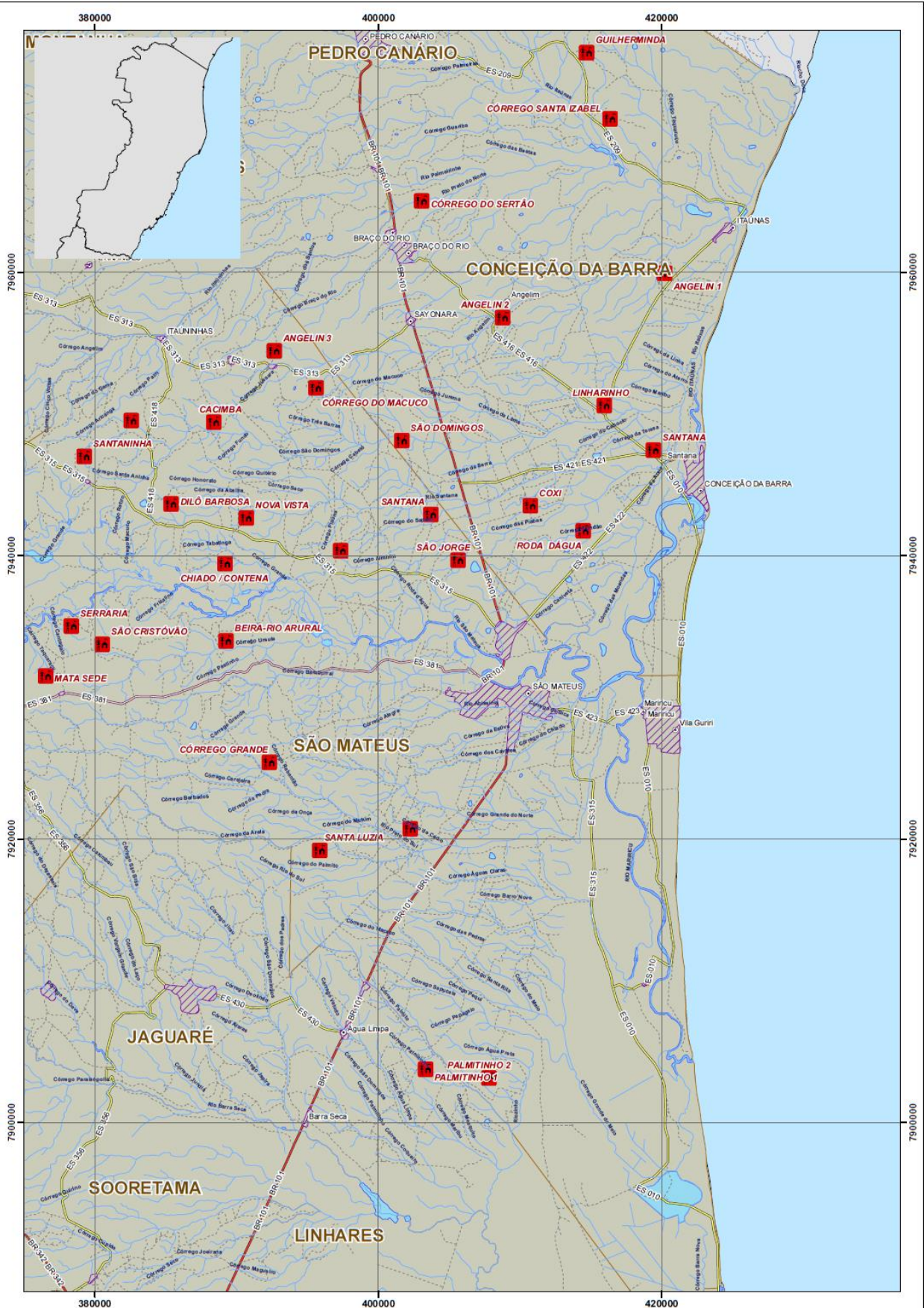
Em diversos momentos deste trabalho a imagem da caminhada ganhou espaço, em meu imaginário, no processo da pesquisa e os diversos deslocamentos que foram feitos por caminhos, que muitas vezes eram picadas, caminhos estreitos que chegaram a me parecer incertos, ou simplesmente, me tomavam pela adrenalina de trilhá-los.

Assim foi buscar comunidades, adentrar o Divino Espírito Santo e conhecer as terras dos Laudêncios, sobre os quais já havia lido (OLIVEIRA, 2002); chegar a São Jorge, mas agora não mais pela escrita de Olindina (NASCIMENTO, 2011) e seguir até o Morro da Arara e de lá continuar aquela longa estrada que é a ES-315, até Córrego de Santa Maria, prestando a atenção em cada comunidade, cada nome. De lá rumo ao norte. Conhecer Santaninha, imprensada em meio aos eucaliptais. Ir a Santana e seguir por Roda D'Água até as terras de Tião de Véio, assistir à festa de Cosme e Damião e as rodas de Jongo. Retornar ao Angelin e passar dias entre farinheiras e áreas de retomadas. Mutirão no Linharinho. Ronda pelos poços de petróleo no Canta Galo e nas terras de Benedito Corumba.

Caminhadas que possibilitaram conhecer cores, nomes e diversos fazeres em um vasto território de comunidades que se entrelaçam como uma rede entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra (MAPA 1). Caminhadas compartilhadas com muitos outros caminhantes que ajudaram a enxergar os caminhos a serem trilhados. As idas e vindas da pesquisa. O repensar, o tropeçar e o prosseguir. Essa é a caminhada da escrita, sobre a qual escreveu Mário Osório Marques (2006, p. 42):

O viajero compõe e recompõe seus itinerários à mercê das intencionalidades mudadas, dos encontros e desencontros, das emergências circunstanciais, dos loucos rompantes de um momento singular. A história que o conduz é também por ele conduzida. Quem fala ou quem escreve termina por ser conduzido pelo que expressa. Cada passo descortina os próximos, como um convite à liberdade de escolha [...].

MAPA 1: Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte. 2006.



Fonte: Ferreira (2009, p.26).

Neste capítulo pretendo evocar alguns nomes, palavras e pensamentos que auxiliaram esta jornada. São os conceitos, as teorias e os métodos que utilizamos para avançar rumo ao campo, aos documentos, aos sujeitos da pesquisa, às suas falas, ao que já se falou sobre eles, para também trazer novas falas.

2.1 IDENTIDADES QUILOMBOLAS ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: REFLEXÕES E DIÁLOGOS DE PESQUISAS

Para esta caminhada, busquei alinhar o olhar às perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e suas abordagens à questão da identidade e da produção discursiva. Retomo, para tanto, o conceito de identidade abordado anteriormente, a partir de Hall (2015), para quem as identidades se manifestam por meio dos “discursos”, portanto, constituem-se em discursos, que estão associados às culturas, às tradições e às práticas sociais, ou seja, aquilo que engendra sentidos entre o que se pensa, o que se faz e o que se diz. Nesse sentido identidades e discursos estão associadas ao campo das “representações” e do “simbólico”.

Segundo Silva (2000), o “discurso” nos Estudos Culturais é pensado a partir do pensamento de Michel Foucault, expressando a relação constitutiva que a linguagem tem sobre a materialidade, “fabricando os objetos sobre os quais se fala” (SILVA, 2000, p. 43). Para Hall (2016), o discurso para Foucault vai além do simples enunciado, além da linguagem. O filósofo francês historicizou a linguagem a partir do seu conceito de discurso:

É importante notar que o conceito de *discurso* nesse uso não é puramente um conceito “linguístico”. Tem a ver com linguagem e prática, tenta superar a tradicional distinção entre o que uma *diz* (linguagem) e a outra *faz* (prática). O discurso, argumentou Foucault, constrói o assunto. Ele define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros [...] (HALL, 2016, p. 80).

A partir dessa perspectiva, o discurso consolida a relação que uma prática, o real, estabelece com os seus sentidos imaginados e atribuídos, o “simbólico” (SILVA, 2000). No simbólico o sujeito acessa os porquês, as causas das práticas sociais e culturais. Essas explicações que são elaboradas no campo das culturas, das

tradições, se constituem na historicização da linguagem, que, por sua vez, expressa e atribui sentidos ao que é real por meio de “representações”. Portanto, os discursos constroem a relação entre sentidos e práticas, simbólico e real, identidades e representações.

A “representação” foi pensada por Stuart Hall como uma “parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (2016, p.31). Segundo o culturalista, a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura, na medida em que a apreensão do real, a forma pela qual é possível pensá-lo e comunicá-lo é por via da linguagem. Hall (2016) utilizou alguns exemplos para fazer compreensível o conceito, um deles é do “copo”: se uma pessoa coloca um copo sobre a mesa e sai do recinto, ela pode pensar o copo que estava em sua mão, mas não pode pensá-lo naquilo que o copo é no real, mas aquilo que foi elaborado mentalmente a respeito do copo, portanto, um “conceito de copo”, que relaciona o objeto utilizado para beber água com o signo linguístico “copo”.

Nesse caminho, a representação

[...] É a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo “real” dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário dos objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios (HALL, 2016, p. 34).

A representação, portanto, não se dá de maneira isolada, mas na comunicação entre dois complexos sistemas. Um desses sistemas organiza o real, com o qual tomamos contato desde o nascimento, estabelecendo a relação entre os diversos conceitos elaborados a partir do contato a realidade, estabelecendo valoração, classificação e lógicas de organização, que consiste na interpretação do real.

O outro sistema estabelece as relações entre o seu “mapa conceitual” de interpretação da realidade com uma série de códigos de linguagens pelas quais podemos acessar o conceito, a abstração, do que é real. No exemplo do copo, proposto por Hall (2016), podemos evocar a ideia de “copo” a partir de um código de escrita, como o utilizado para compor este texto, mas também por meio do código de

linguagem oral, ou por códigos de linguagem visual, fotográfico, iconográfico, etc, de modo que mesmo uma imagem de um líquido coeso em formato losangular, sem que nada o esteja limitando, possa exprimir a ideia do copo, por meio da ausência de algo que “obviamente” deveria estar ali, mantendo o líquido limitado àquela forma que lhe é comumente atribuída.

Os códigos de linguagens estão organizados mentalmente, interligados e comunicáveis, de forma que os sujeitos os expressem e outros sujeitos os compreendam, assim, atribuem e compartilham sentidos. Assim **representam** uma realidade imaginada (criação de manifestação de sentidos) e comunicada (criação e manifestação de linguagens) em conjunto.

A partir desses conceitos, pensar e comunicar “identidades quilombolas” acontece em uma complexa conexão entre os conceitos, ou o “mapa de conceitos” e formas de comunicar as representações do que vem a ser, na realidade, “quilombolas”, “quilombo”, “comunidade quilombola”, “sujeito quilombola”, “estudante quilombola”, “mulher quilombola”, “território”, “camponês”, “negro”, em um fluxo discursivo, pelo qual a palavra falada/escrita se historiciza os sentidos do real e os referenciais simbólicos da “cultura quilombola” do Sapê do Norte.

2.1.1 A etnografia escolar e a “descrição densa” de Clifford Geertz: ferramentas para a compreensão de sentidos visíveis e ocultos no ambiente escolar

Embora o objetivo desta pesquisa não seja a construção de uma etnografia dos/das estudantes quilombolas e das práticas educacionais no contexto do ensino de História na EEEFM “Córrego de Santa Maria”, as referências teórico-metodológicas da pesquisa etnográfica constituíram um arcabouço de sustentação e orientação de uma importante etapa da pesquisa que consistiu na inserção na escola enquanto pesquisador, assim como na coleta e análise de dados de pesquisa e informações relacionadas às práticas culturais do contexto institucional e educacional, que constituíram o referencial de leitura e interpretação para o desenvolvimento dos grupos de discussão e da análise do que nele foi produzido.

Característica recorrente em pesquisas qualitativas em Educação, a utilização de metodologias distintas, de maneira complementar, em diferentes etapas de um projeto de pesquisa e atendendo a particularidade da questão que se pretende responder, não se constitui em um conflito de tendências metodológicas. Nesse sentido, Luna (1989, p. 32) afirma que

[...] As decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele. Qualquer tentativa de confronto entre métodos e técnicas de pesquisa, portanto, só poderá ser resolvido levando-se em conta os objetivos contidos no problema e a capacidade de explicação do referencial teórico.

A etnografia é trazida nesse trabalho a partir da perspectiva de Nicolle Pfaff (2013), como uma metodologia surgida no campo dos estudos antropológicos, mas que desde o século XIX é utilizada nos estudos em educação na Europa, ganhando espaço no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970. O trabalho etnográfico tem por princípios uma postura de estranhamento constante em relação aos sujeitos e ao campo pesquisado, de forma a questionar o conhecimento prévio que se tem em relação aos sujeitos da pesquisa e também as perspectivas previamente elaboradas. O trabalho etnográfico “visa reconstruir a perspectiva dos sujeitos do campo” (PFAFF, 2013, p. 256).

Sobre o trabalho etnográfico Geertz (2008, p. 4) propõe:

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.

Em campo, todas as visitas a escolas, à Superintendência, a eventos a assembleias com a participação de lideranças quilombolas, festas comunitárias, deram-se com o caderno de campo e alguma câmera ou gravador em punho, e era seguida por escutas, gravações e anotações. No entanto, havia uma diferença entre situações

excepcionais, como festas, assembleias, eventos e situações cotidianas, ao chegar em uma comunidade e tentar conversar com alguém para saber mais sobre o lugar. Quando se tratava de algum jovem ou adolescente, a dificuldade de estabelecer contato potencializava-se ainda mais. Não via mesas com jovens, ou mesmo espaços participativos com adolescentes. A participação se dava mais com jovens adultos, já casados, ou universitários e, por consequência, as conversas. Os adolescentes, sempre em grupo, observando de longe, com que para não incomodar e não serem incomodados.

Tal experiência eu já havia vivenciado em outras ocasiões anteriores. Contudo, o apelo a novas percepções exigiam um trabalho interpretativo. Na escola, a situação se mostrava completamente inversa, os professores, que nesse caso são os adultos, mostravam-se distantes e tangentes à presença de um pesquisador entre eles, enquanto havia uma curiosidade dos adolescentes e jovens estudantes do Ensino Médio com a presença de “alguém de fora”. No entanto, o ritmo escolar de horários de aulas e poucos espaços para relacionar-se, não mediado pelas grades curriculares, grades de horários e todas as demais grades pelas quais são mediadas as relações sociais e culturais nas escolas estaduais do Espírito Santo, e em Córrego de Santa Maria, constituem um complexo labirinto a ser mapeado pelo pesquisador que se aventure por seus corredores.

A etnografia escolar, como orienta PFAFF (2013), é permeada por particularidades que “complexificam” o desenvolvimento do trabalho de observação. Adoto aqui a autorreferência para exemplificar os pontos levantados pela autora, em diálogo com o desenvolvimento metodológico da pesquisa de campo. O primeiro ponto levantado por Pfaff (2013) é a familiaridade com o ambiente escolar. Enquanto estudante e professor passei pelo menos 24 anos em ambientes escolares. O olhar viciado e, ao mesmo tempo, o risco de deixar passar informações importantes na tentativa de trazer um olhar completamente neófito constituíram-se em dificuldades a serem superadas.

Iniciando a pesquisa de campo na EEEFM “Córrego de Santa Maria” no 3º trimestre do ano letivo de 2015, após a etapa de preparação necessária em leitura teórica e revisão bibliográfica sobre o território da pesquisa, além dos compromissos com

disciplinas e aulas do PPGEEB, identifiquei um primeiro problema na logística de transporte para o desenvolvimento do trabalho. Sendo a distância do Centro de São Mateus a Santa Maria maior que 40km, e havendo apenas duas possibilidades de traslado: nos ônibus da TransFácil, às 5h10m ou às 12h. O custo diário de R\$ 36,00 (trinta e seis reais) com o transporte se constituía em um desafio a ser superado.

A tentativa de aproximação com os professores da escola, no intuito de melhor conhecê-los para a realização do trabalho de campo, realizar entrevistas, observações em sala ou mesmo outras possibilidades que se apresentassem, logo encontrou barreira, que, a meu ver, era uma total indiferença em relação a mim, enquanto pessoa e enquanto pesquisador. Enquanto pessoa, pois os educadores da escola sequer me cumprimentavam, à exceção de duas professoras do turno matutino que sorriam timidamente. Enquanto pesquisador, pois havia algo como um pacto de silêncio diante da tentativa de fazer qualquer pergunta.

A diferença em relação ao tratamento afetuoso que me era dedicado pelas coordenadoras, funcionários de secretaria e diretora, tanto no turno matutino, quanto no vespertino, me fez direcionar a pesquisa para outras áreas da escola, como a identificação do espaço físico, o levantamento de informações documentais nos arquivos da Secretaria de escola ou mesmo, a opção por buscar fora dos muros da escola, elementos que me permitissem desenvolver uma leitura apropriada daquela realidade social e institucional. Outro fator importante era que sem o aval do corpo docente e pedagógico eu não teria como me aproximar dos alunos, para além de conversas furtivas no horário do recreio.

Esse clima de desconfiança e dificuldades de traslado me levou em nove viagens a Santa Maria entre os meses de agosto e novembro de 2015, sendo que em duas das quais fui desenvolver atividades extraordinárias. Em uma fui palestrar juntamente a convite do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) sobre a Lei de Cotas, de forma a incentivar e orientar os educandos e educandas da escola a se inscreverem nos processos seletivos para Ensino Médio, cursos técnicos e de nível Superior nos cursos da oferecidos pelo Ifes e pela UFES, em São Mateus. Em outra ocasião fui acompanhar o professor de dança e produtor cultural, Marcelo de

Oliveira, que estava iniciando um projeto educacional de aulas de dança para estudantes do Ensino Fundamental da escola. As aulas seriam oferecidas na parte da manhã, como atividade de “contraturno” para os alunos do turno vespertino.

Nesses contextos, pude perceber uma receptividade completamente distinta do corpo docente da EEEFM “Córrego de Santa Maria”. Após as atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra, que foram realizadas no dia 23 de novembro de 2015, com apresentação de atividades culturais preparadas pelos estudantes, fui desestimulado por uma das professoras a voltar à escola naquele ano, pois haveria apenas provas, às quais os alunos estariam se dedicando e, passadas as provas, “já não ia mais ninguém à escola”.

Novamente chamando Geertz (2008, p. 07) à caminhada:

[...] O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

A dificuldade que tinha para estabelecer contato com os estudantes, em contexto comunitário e nos momentos em que a identidade e territorialidade quilombola do Sapê do Norte era debatida, comunicada e manifesta através de deliberações políticas, debates sobre a questão das terras, falas de memória do território e das práticas sociais dos antepassados, manifestações culturais tradicionais, etc, encontrava seu multiplicador na dificuldade de acessar a sala de aula com apoio dos professores.

No dia 02 de março de 2016 retornei à EEEFM de Córrego de Santa Maria para retomar a pesquisa na escola. No entanto, antes de apresentar a resolução dos impasses de comunicação e colaboração com os sujeitos de pesquisa, retomo

brevemente algumas etapas da pesquisa, que ocorriam no mesmo período e que cumprem seu papel nessa narrativa.

Nesse período eu já havia desenvolvido a pesquisa de documentação junto às instâncias administrativas e acadêmicas: Superintendência Regional de Educação de São Mateus, Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, Gerência Estadual de Educação do Campo, Secretaria de Estado da Educação e Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O volume de informações, embora muito escasso me permitiu confirmar o fluxo de estudantes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte mateense para a EEEFM “Córrego de Santa Maria” para cursar as séries finais do Ensino Fundamental e, na sequência, o Ensino Médio.

Com o avanço das leituras teóricas, houve a melhor delimitação das questões que motivaram o trabalho, considerando o questionamento de partida da pesquisa: “quais as relações e diálogos entre o ensino de História e as identidades de estudantes quilombolas do Sapê do Norte?”. Cada elemento desse questionamento precisava de uma resposta.

Primeiro: o que é o Sapê do Norte, enquanto território quilombola? Essa pergunta foi sendo respondida com a participação nas atividades festivas ou políticas que pude participar nas comunidades, ou mesmo visitas com finalidade de pesquisa, além da imprescindível contribuição da leitura de Simone Ferreira (2009), Oliveira (2002; 2011), Machado (2011), Silva (2009) dentre outros, que foram convidados ao diálogo em nosso primeiro capítulo e retornarão conforme a textualidade peça.

A segunda questão: “de que ensino de História estamos falando?” Busquei resposta com a revisão bibliográfica sobre o tema e a pesquisa curricular da disciplina, conforme apresentado em algumas passagens do segundo capítulo, mas, sobretudo, no capítulo terceiro, quando estabeleço a relação com a justificativa de pesquisa, que seria a necessidade de ampliar os estudos e a construção de um ensino de História enquanto parte fundamental da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Outra questão que derivou da pergunta inicial foi: “o que é identidade?”. Esse conceito veio ao projeto inicial a partir de leituras prévias de Stuart Hall, assim como a metodologia etnográfica e a leitura de Geertz (2008), que me havia chegado por influência dos trabalhos antropológicos e geográficos de identificação do Sapê do Norte referenciados acima, dentre outras experiências acadêmicas em diálogo com o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFES.

A identidade, a partir da leitura de Hall (2013, 2014, 2015), cuja construção conceitual desenvolve-se neste trabalho, é pensada a partir do discurso e enquanto discurso. Nesse sentido, como encontrar as “identidades quilombolas” das/dos estudantes senão pelo viés discursivo? Na medida em que eu desenvolvia percepções e a construção de um olhar pesquisador para os estudantes, a partir de uma ótica etnográfica, ainda que eu frequentasse um ano letivo inteiro, das aulas de História nas turmas do Ensino Médio, na busca de códigos comportamentais ou dramaturgias das práticas culturais entre os estudantes – como propõe Geertz (2008) – isso, possivelmente, me aproximaria mais da construção de uma identidade de práticas culturais escolares do que da relação entre suas identidades culturais comunitárias, enquanto “quilombolas”, com o ensino de História em Córrego de Santa Maria.

Um mestrado de dois anos não possibilita ao educador-pesquisador, em formação, o mesmo período de pesquisa de campo. Tendo em vista as múltiplas atividades do programa e da pesquisa, talvez nem mesmo um ano. Diante dessa realidade, constatei que a etnografia não responderia à pergunta que eu levava comigo a partir do referencial teórico escolhido. Nesse contexto, revisando as metodologias de pesquisas em educação, surgiu a opção do grupo de discussão, a partir de Ralf Bohnsack e Wivian Weller (2013), metodologia trazida da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim e readaptada por Bohnsack (2013), cuja análise fenomenológica se ancora na interpretação das práticas culturais trazidas pelos discursos emergentes no contexto do grupo de discussão composto por sujeitos integrantes de uma mesma comunidade cultural (WELLER, 2013).

Essa metodologia pressupõe o maior contato prévio possível com o grupo, de forma a identificar contextos socioculturais dos participantes, de maneira que os discursos

dos sujeitos sejam percebidos e analisados a partir do ponto de vista “dramatúrgico” e “organizacional” (WELLER, 2013). Essa mesma dramaturgia, assim como os “contextos semânticos” nos quais ela se desenvolve, são evocados por Geertz (2008, p. 2011) ao se referir às rinhãs de galo balinesas:

Encenada e reencenada, até agora sem um final, a briga de galos permite ao balinês, como a nós mesmos, ler e reler *Macbeth*, verificar a dimensão de sua própria subjetividade. Na medida em que assiste a uma luta após outra, com a assistência ativa de um proprietário e de um apostador (pois a briga de galos não tem maior interesse como esporte para o simples espectador do que o *croquet* ou a corrida de cães), ele se familiariza com ela e com o que ela tem para transmitir-lhe, da mesma forma que o ouvinte atento de um quarteto de cordas ou o apreciador absorto de uma natureza morta torna-se aos poucos familiarizado com eles de maneira tal que eles também abrem sua subjetividade para ele mesmo.

A textualidade, contextos semânticos e a dramaturgia revividas nas práticas culturais são a matéria de base da “descrição densa” – distinta de uma descrição superficial – da etnografia de Geertz (2008), assim como o caráter organizacional e dramático das práticas culturais revividos no discurso são os elementos da análise a “nível documentário” – distinta de uma análise objetiva ou imanente – do grupo de discussão de Bohnsack (2013). A inversão de proposta metodológica em decorrência do objeto, práticas culturais ou discursos, não diferenciam, no entanto, a finalidade de ambos os métodos: a interpretação das práticas culturais.

Retornando à escola, em março de 2016, um mês após o início do ano letivo, apresentei-me ao novo diretor, Thalles Sabadin, que havia sucedido Joselaine Perim à frente da EEEFM “Córrego de Santa Maria”. Após longa conversa, Thalles me conduziu sala a sala, apresentando-me às professoras que cumpriam planejamento na sala dos docentes da escola, em seguida à secretária escolar, Benedita Gonçalves, e às turmas do Ensino Médio, informando às professoras e aos educandos a razão de eu estar ali, o tema da pesquisa. Na turma do 2º ano estava a professora de História, que olhou para mim e Thalles com um olhar que expressava algo distinto.

Passando-me a palavra para que me apresentasse e falasse da pesquisa aos alunos, fui bem sucinto, temendo que aquela apresentação abrupta pudesse criar algum mal-estar de professores e alunos em relação a mim. Na verdade, a maioria

dos professores e professoras eram os mesmos do ano passado e não observei mais receptividade do corpo de educadores em relação ao “pesquisador” do que no ano anterior. Ao fim do horário de aula, quando todos se movimentavam para ir embora o quanto antes, perguntei na sala dos professores se alguém estava indo de carro para São Mateus. A única resposta que obtive foi de uma professora que, saindo apressada, disse que os carros estavam cheios.

Ao reler os cadernos de anotação e tentar interpretar as causas da adversidade, sem a identificação que me afetava no ano anterior, pude perceber um certo padrão de comportamento. A comprovação veio quando fui convidado para participar, como visitante, de um projeto de pesquisa em uma das escolas estaduais localizadas na zona urbana de São Mateus. O projeto era desenvolvido com 10 alunos do Ensino Médio em reuniões realizadas no “contraturno” de aula dos estudantes. As reuniões consistiam em dinâmicas de grupo, atividades lúdicas e produção crítica-reflexiva, a frequência média era de 6 educandos por encontro, entre meninos e meninas, e se aproximava muito na estrutura de desenvolvimento do que eu pretendia desenvolver com o grupo de discussão em Santa Maria.

Passei por uma reunião com a direção da escola e a colega, pesquisadora, para me apresentar à diretora, visto que eu teria que entrar na escola nos dias de encontros do seu projeto. Antes da reunião, no entanto, fui direcionado à sala dos professores da escola onde tive que aguardar alguns minutos. Ao tentar me comunicar com os que lá estavam recebi o mesmo tratamento frio que em Córrego de Santa Maria. Dias depois, aguardando novamente na sala dos professores até o horário de encontro com o grupo, a mesma indiferença. Até que uma professora me perguntou se eu era estagiário de graduação. Respondi que não. Percebi então que houve uma certa abertura por parte de outros professores e começamos a dialogar e dali estabeleci relações de amizade e coleguismo com alguns professores e professoras daquela escola.

Pude perceber que havia um padrão de comportamento representado pelo silêncio e uma aparente indiferença a pessoas que fossem às escolas com alguma finalidade de observação e desenvolvimento de crítica à prática docente, sobretudo. Refiro-me à “aparente indiferença”, pois a relação de aproximação percebida nas ocasiões em

que estive na escola com outras finalidades que não pela pesquisa – como na palestra sobre Lei de Cotas, no acompanhamento do professor Marcelo Oliveira e no contexto da culminância do Dia da Consciência Negra – o tratamento recebido foi de abertura a diálogo, o que foi experimentado também na outra escola quando souberam que eu não era estagiário de graduação. Buscando sobre o tema, encontrei em Pfaff (2013) que algumas das características que complexificam a pesquisa escolar são o fechamento e a sensibilidade da instituição escolar no recebimento de críticas. Nas palavras de Pfaff (2013, p. 230):

[...] Sendo uma instituição fechada, com atribuição pública, a escola em geral e o professor em particular se encontram no foco da crítica pública por quase todos os problemas relacionados principalmente aos jovens. [...] Essa crítica pública a respeito do trabalho das escolas e professores torna mais difícil o acesso ao campo para a realização de pesquisas em Educação. Este representa talvez um dos maiores motivos que faz com que a maior parte da etnografia escolar utilize a escola apenas como um espaço de observação que é limitado e de fácil controle; pouquíssimos estudos tratam diretamente da vida escolar e dos processos educacionais, tais como as salas de aula [...].

Sendo assim, pude desenvolver uma primeira interpretação de prática cultural no ambiente escolar da EEEFM “Córrego de Santa Maria” a partir da descrição densa proposta por Geertz (2008). Esse “voto de silêncio” está fortemente relacionado a uma relação “descompensada” entre o que os profissionais recebem como condições para trabalhar em um ambiente atravessado por tantas problemáticas e carências e o ter que se sujeitar à crítica de sua prática profissional. De certa maneira, o período de distanciamento da prática docente e certa inabilidade em lidar com a situação não me permitiram identificar essa dinâmica com rapidez e encontrar os melhores caminhos para contorná-la.

A partir dessa percepção, fui construindo um olhar de observador mais coerente com a postura de estranhamento proposta por Pfaff (2013). No entanto, devido a outros compromissos com a pesquisa e a etapa de qualificação do mestrado entre abril e junho, pude desenvolver, de fato, uma pesquisa de campo mais constante na EEEFM “Córrego de Santa Maria” a partir de julho de 2016, mês em que fiz todo o levantamento cadastral dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio dos turnos matutino e vespertino, observando a localidade de residência, declaração étnico-racial, gênero e ocupação familiar (ver APÊNDICES).

A partir de agosto de 2016, passei a visitar a localidade ao menos duas vezes por semana, geralmente quinta-feira e sexta-feira, devido a uma concentração de aulas de História, Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia, na turma de 3º ano do Ensino Médio, nesses dias da semana. Ao todo, foram 19 dias de acompanhamento e observação em sala, distribuídos entre os meses de agosto, setembro e outubro. Estabelecendo uma relação maior de confiança e ganhando certa simpatia de professores, alunos e gestores.

Para iniciar a observação em sala, obtive termos de autorização para o desenvolvimento da pesquisa junto à diretoria da escola e à pedagoga Gerliam Bastos, que desde o início da pesquisa mostraram-se receptivos ao seu desenvolvimento. As professoras das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Artes e Filosofia permitiram o meu acesso às suas aulas mediante o consentimento unânime dos estudantes, que ocorreu sem empecilhos. As observações foram ampliadas para outras disciplinas das áreas de ciências humanas e linguagens visando o maior tempo de inserção possível na sala de aula e pela constatação de que diversas atividades eram desenvolvidas em interdisciplinaridade, sobretudo entre as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Artes.

A observação das aulas era desenvolvida com minha presença em sala, sentado em meio aos alunos e interagindo nas situações que eu julgava apropriadas, buscando interferir o mínimo nas manifestações comportamentais e nas formas dos educandos se relacionarem entre si. Realizava anotações, durante e posteriormente à observação, daquilo que conseguisse apreender das práticas sociais e discursivas dos educandos entre si e no relacionar-se com as educadoras e com os componentes curriculares. Prosseguia com análises do que era percebido, como a formação de grupos de estudantes e sua distribuição no espaço físico da sala de aula, assim como o desenvolvimento de afinidades e práticas socioculturais respectivos a cada grupo.

Essas informações formaram, juntamente com o que foi produzido nos grupos de discussão, uma base para a análise dos discursos e a elaboração de algumas reflexões que são apresentadas adiante.

2.2 GRUPOS DE DISCUSSÃO E MÉTODO DOCUMENTÁRIO: POSSIBILIDADES NA PESQUISA EDUCACIONAL

O grupo de discussão foi uma metodologia desenvolvida por Karl Mannheim, na década de 1920, e tinha por finalidade o desenvolvimento de um aporte mais apropriado para pesquisas de correntes teórico-metodológicas das ciências humanas ligadas à fenomenologia, como a fenomenologia social norte-americana e o interacionismo simbólico e a etnometodologia, ambos desenvolvidos na Alemanha (WELLER, 2013).

O grupo de discussão consiste numa metodologia que tem por objetivo trazer, a partir das falas dos sujeitos participantes, narrativas reflexivas sobre práticas culturais e sociais da coletividade cujo grupo representa. Nas palavras de Wivian Weller (2013, p. 56), “[...] o objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas”.

Tendo algumas diferenças fundamentais em relação ao grupo focal, a proposta do grupo de discussão é que as questões estejam menos centradas nas opiniões dos sujeitos, mas que por meio das discussões propostas, as opiniões dos sujeitos se somem representando orientações coletivas de seu grupo social de origem. Para tanto, Weller propõe a adoção de uma “postura funcional” por parte do pesquisador mediador do grupo, que consiste em intervir o mínimo possível e evitar perguntas que levem os sujeitos a elaborarem explicações causais ou meramente descritivas em suas respostas. Nesse sentido, Weller (2013) propõe a adoção de questões iniciadas em “como”, ao invés de “por que”.

Quando se pergunta “por que” busca-se uma explicação para algo, uma resposta que estabeleça uma lógica de antemão. Ao perguntar “como”, o pesquisador propõe ao sujeito que ele narre as situações, revivendo as práticas socioculturais em si e nos demais participantes do grupo que compartilham daquela mesma vivência. Weller (2013, p. 58) considera que “[...] é principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de

desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações [...]”.

Como uma metodologia que se constitui em método, ao ser construído e sustentar-se a partir de seu próprio referencial de análise, o grupo de discussão proposto por Weller (2013), a partir da obra de Ralph Bohnsack, considera duas dimensões para análise dos espaços sociais compartilhados pelos sujeitos de um grupo: a “dimensão horizontal”, composta por estratos sociais, funções e categorias como: sexo, idade, ocupação, local de residência, renda, religião, etc. A “dimensão vertical” consiste em como as pessoas se relacionam com os elementos presentes no cotidiano social em que vivem, ou seja, como são construídas suas “[...] opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discursos, cosmovisões, hábitos e práticas” (WELLER, 2013, p. 60).

Weller (2013) enumera as posturas e práticas para a realização e condução de um grupo de discussão: o contato anterior e o desenvolvimento de uma relação de confiança com os sujeitos pesquisados; dirigir as perguntas ao grupo e não a um sujeito participante especificamente; iniciar com perguntas vagas, que estimulem a interação entre os participantes; deixar a cargo do grupo a organização do fluxo de falas; fazer perguntas “iminentes” ou que preencham lacunas, quando as falas estiverem se esgotando.

A autora propõe ainda que o grupo de discussão é uma metodologia que enriquece as possibilidades de pesquisa ao estimular que os sujeitos utilizem um vocabulário próprio, do mesmo meio social ao qual pertencem. Por meio desse diálogo podem corrigir fatos distorcidos, reavaliar opiniões radicais ou visões que não refletem a realidade social compartilhada. “O grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado, ou pelo menos, ainda não haviam refletido nesse grau de abstração” (WELLER, 2013, p. 62).

No caso desta pesquisa, foram organizados três grupos: o GD1, composto por cinco meninas do 3º ano do Ensino Médio residentes nas comunidades quilombolas de Nova Vista, Cinco Voltas, Córrego do Chiado e Córrego São Domingos; o GD2, composto por grupo multigênero de cinco estudantes do 3º ano, residentes em

comunidades que não se reconhecem como remanescentes de quilombos (vila de lavradores da Fazenda Alvorada, Nova Lima, e Córrego de Santa Maria); o GD3 foi composto por grupo multigênero de cinco estudantes do 1º ano do Ensino Médio, residentes em comunidades quilombolas (Córrego do Chiado, Nova Vista, Córrego do Pirão e Morro da Arara).

O caráter diverso dos grupos e as reorganizações que foram ocorrendo durante a realização dos oito encontros, evidenciaram diversos aspectos culturais, opiniões e experiências compartilhadas por diferentes jovens participantes. A análise dos discursos e da dramaturgia dos discursos a partir do método documentário mostrou-se, também, fundamental para uma reflexão coerente a respeito das práticas sociais, vivências comunitárias, escolares e construções discursivas identitárias, no contato com o ensino de História e com tudo mais que permeia a vida desses sujeitos, quilombolas ou não, enxergando-se enquanto quilombolas ou não.

3 SAPÊ DO NORTE: A TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS (ES)

O Sapê do Norte é compreendido como uma territorialidade localizada no extremo norte do Estado do Espírito Santo, que se estende do vale do rio Cricaré, no município de São Mateus, ao vale do rio Itaúnas, município de Conceição da Barra (FERREIRA, 2009). As presenças histórica, cultural, social e econômica de dezenas de comunidades negras rurais remanescentes de quilombos nessa região caracterizam o Sapê do Norte enquanto um vasto território quilombola.

Historicamente, houve um forte fluxo e estabelecimento de africanos escravizados na região, em decorrência da expressiva produção farinheira que mobilizava a economia local durante o período colonial e imperial brasileiro. São Mateus chegou a ter, por volta do ano de 1820, aproximadamente 82% de sua população composta por não-brancos, sendo 67% do total composta por negros e pardos escravizados, 3% por negros e pardos livres e 12% de população indígena (FERREIRA, 2009). De acordo com o último censo demográfico (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011), as pessoas de cor preta e parda ultrapassam 71% da população economicamente ativa no município de São Mateus.

Até o ano de 2015, a Fundação Palmares já havia certificado com a categoria de Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) as comunidades de Angelim, Angelim II, Angelim III, Angelim Disa, Córrego do Macuco, Porto Grande, Córrego do Sertão, Córrego Santa Izabel, Coxi, Dona Guilhermina, Linharinho, Córrego do Alexandre, Roda D'Água, Santana, Santaninha e São Domingos, no município de Conceição da Barra (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2016). A comunidade de São Domingos, por localizar-se no limite entre municípios, possui núcleo também em São Mateus, assim como a comunidade de São Jorge, que é composta por diversos núcleos, dentre os quais Morro da Arara, Robinho, Vala Grande e Córrego do Sapato I e II.

No município de São Mateus, a territorialidade do Sapê do Norte abrange as comunidades Beira-Rio Arural, Cacimba, Córrego do Chiado, Córrego Seco, Dilô Barbosa, Mata Sede, Nova Vista, São Cristóvão, Serraria, São Domingos de

Itauninhas e, ao sul do município, a comunidade de Palmito, sendo essas já certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Até maio de 2016, as comunidades de Córrego da Angélica e Morro da Onça, em Conceição da Barra e a comunidade de Divino Espírito Santo, em São Mateus, encontravam-se em processo de certificação (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2016). A EEEFM “Córrego de Santa Maria” teve, no ano de 2016, estudantes de ao menos 11 dessas comunidades matriculados nas suas turmas do Ensino Fundamental e Médio regular.

Simone Ferreira (2009) adentra pela caracterização geográfica e simbólica da região. Numa tessitura desenvolvida entre a territorialidade linguística e espacial a autora expressa que

[...] O *sapê* é vegetação encontrada no “nativo”, que acompanha as “*muçunungas*” dos tabuleiros terciários, protegendo esses alforamentos de água subterrânea – nascentes, lagoas, zonas de recarga hídrica. Também é o primeiro após a derrubada, queima e abertura de clareiras dentro da floresta tropical para as roças de mandioca: se a roça não vem, é o sapê que desponta na terra, da mesma forma que o faz após a colheita [...] (FERREIRA, 2009, p. 02).

A referência ao ambiente nativo é muito diferente da realidade verificada na atualidade em quase todo o território do Sapê do Norte. Segundo Calazans (2010), 70% da área das comunidades quilombolas do Sapê do Norte encontra-se usurpada devido ao plantio de eucalipto para a produção de celulose, resultando em cerca de 100 mil hectares de monocultivo apenas na microrregião Norte do Espírito Santo.

Em relação à mudança do espaço, Oliveira (2002) afirma que houve uma grande devastação em toda a região para a realização do plantio dos eucaliptos, privando os moradores não apenas do uso da terra para a agricultura e criação de animais, mas também do acesso aos recursos naturais necessários à sobrevivência baseada em saberes camponeses, como o uso de cipós, raízes e plantas diversas, como expresso na fala de um dos moradores por ele entrevistado: “[...] De primeiro é que era bom. A gente caçava, pescava, tirava lenha no mato, tirava cipó e todo tipo de raiz e não tinha problema. Hoje, tudo isso acabou” (OLIVEIRA, 2002, p. 167).

Em uma das vezes que fui a Córrego de Santa Maria, tive a oportunidade de pegar carona com Antonio Tamanini, um caminhoneiro aposentado que ainda trabalha com

fretamentos em veículo próprio. Tendo passado a trabalho pela estrada que liga São Mateus a Boa Esperança algumas vezes entre 1974 e 1979, o senhor Tamanini contou que a região era toda tomada de “colônhão” e pasto para gado. Narrou que o eucalipto ainda não havia chegado àquela parte de São Mateus, mas já existiam fazendas de gado nos dois lados da estrada – a atual Estrada ES-315 – e que os “pretos” dali também criavam gado de pasto e viviam em casinhas “mais arrumadas” do que as que vivem hoje. Tamanini afirmou, enquanto passávamos entre as comunidades de São Jorge e Dilô Barbosa, ter a impressão de um completo abandono e empobrecimento daquelas pessoas.

O “colônhão”, ou capim colônhão (*Panicum maximum*), de que falou Tamanini, é uma espécie de gramínea robusta com características similares ao “sapê” (*Imperata brasiliensis*) que dá nome ao território quilombola do Sapê do Norte, sendo que ambas as espécies são consideradas pragas aos pastos de pecuária, devido à rápida capacidade de “rebrotagem” das touceiras (EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA, 2013). O sapê, todavia, constitui a vegetação nativa da região, enquanto o colônhão, em muitos casos, foi inserido pelos criadores de gado da região, para constituir pastagens. Simone observou, também, a relação entre a erva e o topônimo do território a partir da fala de sujeitos da sua pesquisa:

[...] Assim, a observação sobre o comportamento do sapê – “queima aqui e brota lá” – transfigura-se numa fiel metáfora do “Sapê do Norte”, onde as dinâmicas relacionais cotidianas, fundadas na ancestralidade sempre presente, criam e recriam novas formas de apropriação deste espaço (FERREIRA, 2009, p. 03).

O distrito de Córrego de Santa Maria é uma localidade da zona rural de São Mateus, às margens da Estrada ES-315, a aproximadamente 41 km de distância do Centro de São Mateus e a 17 km do município de Boa Esperança. A ES-315 é uma estrada “de chão” larga, que atravessa diversas comunidades e propriedades rurais. São Jorge, Morro da Arara, Dilô Barbosa, Nova Vista e Santaninha são algumas das comunidades remanescentes de quilombo que estão localizadas às margens dessa estrada. A paisagem é tomada por eucaliptais, evidenciando a situação de “imprensamento” dessas comunidades.

A exceção à paisagem de eucaliptos são os espaços onde existem pequenas, médias e grandes propriedades, mais predominantes do lado sul da estrada. Nessas fazendas observa-se uma variedade de produção, visto que as propriedades produzem frutas, café, pimenta-do-reino; pecuária bovina, suína e ovina; atividades granjeiras; produção de nós de macadâmia e extração de látex.

Essa variedade de produção, que rompe com o tradicional modelo de monocultivos em larga escala – como o de produção de celulose e cana-de-açúcar –, não se isenta dos moldes de produção agroindustrial, caracterizado pelo privilégio a produtos de maior interesse no mercado, uso de agrotóxicos, mudas padronizadas e forte proletarização da mão-de-obra empregada. Em 2005, aproximadamente 76% dos homens das comunidades quilombolas do município de São Mateus possuíam algum tipo de vínculo empregatício, sendo que o nível de informalidade nesses empregos ultrapassava os 50%. Os setores que mais empregavam os quilombolas de São Mateus eram as carvoarias e as “roças” (ARRUTI, 2005).

O termo “roça” nessa região tem um significado que ultrapassa a ocupação da pessoa em seu roçado, característico da agricultura familiar tradicional. Chama-se “trabalho na roça” as diversas frentes de trabalho no campo, mesmo que seja nas grandes fazendas ou nas fileiras de eucalipto e seringueiras.

Em relatório produzido pela empresa Atena Consultoria, a pedido da Aracruz Celulose S.A. – atual Fibria –, sobre as comunidades quilombolas de Roda D’Água (Conceição da Barra) e Morro da Arara (São Mateus), o historiador Estilaque Ferreira dos Santos (2009) escreve a respeito da ocupação histórica da margem esquerda do Rio São Mateus. O texto traz a citação de relatos de viagem do bispo do Rio de Janeiro, D. José Coutinho, do ano de 1819, que afirma que “[...] a maior e a melhor parte dos moradores estão estabelecidos nas margens do rio até dois dias de viagem acima da vila; e os últimos frequentemente atemorizados e atacados pelos botocudos” (SANTOS, 2009, p. 04).

O historiador relaciona essa ocupação a “dois dias de viagem” da sede do município às localidades que correspondem ao atual eixo de ocupação São Mateus – Boa

Esperança. Ainda citando D. José Coutinho, Estilague Ferreira dos Santos (2009, p. 05) afirma:

Mas o bispo também fez uma observação que se revelou premonitória quanto ao que poderia acontecer com essas terras, quando disse que: “É lá por cima que as terras são mais férteis e mais próprias para a mandioca, que é a única coisa de que se trata, e também mais livres de formigas por serem mais novas e argilosas, e não absolutamente isentas desta praga, como hiperbolicamente se diz”. Ou seja, sem querer, o bispo estava prevendo a grande possibilidade de que essas terras fossem, em um futuro próximo, fortemente atacadas por formigas, como de fato aconteceu.

Observando os inventários e censos fundiários anteriores e posteriores à Lei de Terras de 1850, que normalizou o acesso e ocupação das terras devolutas mediante compra do Estado brasileiro, Santos (2009) constata que, desde o século XVIII, havia comercialização de terras na região, fato que atravessa os séculos seguintes. A descrição dos imóveis realizada em meados do século XIX identifica “[...] casas de moradia, fábricas de farinha (*quitungos*), pastos, gramados, plantações de mandioca e café, e que nelas residia o seu proprietário” (SANTOS, 2009, p. 07), sendo que muitas dessas propriedades correspondem às propriedades ainda hoje existentes.

Considerando as alterações na dinâmica fundiária e produtiva na região na transição do século XIX para o século XX, com a abolição da escravidão e libertação dos cativos, a ampliação das lavouras de café frente ao declínio da produção farinheira e a chegada das famílias de imigrantes europeus, Santos (2009) observa ainda, de acordo com o recenseamento fundiário de 1920, que há o “arrolamento” de uma centena de “indivíduos” nas localidades de Córrego do Sapato, Córrego das Piabas, Sapucaia, Aurora, São José, Córrego da Cachoeira, Morro da Goiabeira, Córrego do Vinho, Muricy, Chácara, Jacarandá de Dentro, Jacarandá do Sacco, Boa Vista, Cajueiro, Santana, Córrego de Santana. A partir desta análise de registros fundiários o historiador conclui que:

[...] as áreas onde se localizam as comunidades de Roda d'Água, Morro das Araras e muitas outras desta mesma região, abrigaram historicamente várias formas de uso, posse e propriedade da terra, desde o século XVIII. Estas várias formas de propriedade existentes na região ao longo do tempo atestam a presença nela de vários tipos sociais muito diferenciados: grandes proprietários de terras, pequenos proprietários, posseiros, jornaleiros e uma parcela de população empobrecida que permaneceu ligada à terra de várias formas (SANTOS, 2009, p. 07).

No mesmo recenseamento de 1920 (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1923), pude perceber, além da referência a 15 propriedades arroladas na localidade de Santa Maria/Córrego de Santa Maria, o registro de propriedades de algumas famílias cujo sobrenome inegavelmente remete a ancestrais de alguns dos/das jovens sujeitos desta pesquisa, que se reconhecem enquanto quilombolas, ou “descendentes de quilombolas”, tendo a relação dessa ancestralidade com o período da escravidão muito presente em nas memórias familiares. Tal informação lança um apontamento que Estilaque Ferreira dos Santos (2009) desconsidera, ao indicar apenas a existência de pequenos e grandes proprietários, além dos “empobrecidos”, ao lado de posseiros e jornaleiros. Diversas das propriedades registradas em 1920, eram de famílias ex-escravas ou aquilombadas e seus descendentes, que buscavam no registro oficial a garantia de posse de suas terras, o que altera a leitura simplista de um espaço ocupado por proprietários e não-proprietários, que invisibiliza os inúmeros efeitos nocivos da escravização de africanos, indígenas e seus descendentes, inclusive, no acesso e direito à terra.

Um caso que evidencia essa relação são as famílias Ventura e Rosário do Córrego do Chiado. No recenseamento de 1920 consta o registro de cinco propriedades no Córrego do Chiado, das quais duas pertenciam a mulheres com o sobrenome Rosário, Maria do Rosário e Cândida Maria do Rosário, e uma das posses a Aprigio Ventura dos Santos. De quatro estudantes, moradoras/es da comunidade de Córrego do Chiado, que participaram da pesquisa, duas possuem o sobrenome Ventura e uma o sobrenome Rozário e identificam suas origens familiares com essa localidade. O outro participante morador do Chiado possui o sobrenome Peçanha e identifica sua origem familiar com o Estado do Rio de Janeiro, tendo o pai migrado para a região por motivo de trabalho, no final dos anos 1990.

A presença de outros nomes de famílias quilombolas como proprietários de terras não altera o caráter da *territorialidade* auto atribuída e reivindicada. O conceito de *território* aqui utilizado é compreendido enquanto um

[...] fenômeno imaterial e simbólico, ainda que tramado sobre um suporte e sob constrangimentos materiais. Ele é constituído pelas *relações* entre agentes, agências, expectativas, memória e natureza. Todo elemento, físico

ou histórico, que entra na sua composição, passa pelo crivo de um processo de simbolização que o *desmaterializa*, ao mesmo tempo que, por outro lado, a entrada de novos elementos provoca rearranjos no conjunto [...] (ARRUTI, 2006, p. 323, grifo do autor).

Nesse sentido, segundo Arruti (2006), o “processo de territorialização”, proposto a partir de diálogo teórico com o antropólogo Pacheco de Oliveira, é constituído por um “objeto político-administrativo”, ou seja, uma área reconhecida legalmente pelo poder público, que se constitui em “coletividade organizada” a partir de uma identidade étnica diferenciadora que estabelecerá a gestão das relações com os recursos ambientais, com o passado do grupo, que pode ser entendido como sua memória, e com os processos que envolvem a “reelaboração cultural” (ARRUTI, 2006).

Nessa relação, o “processo de territorialização” que decorre do reconhecimento por parte do Estado, geralmente é precedido por uma “auto-objetivação”, que segundo José Maurício Arruti (2006, p. 42, grifo do autor)

[...] implica o reconhecimento de que aquele conjunto de transformações relativo à identidade, representação, unificação política e adaptação cultural, próprias do *processo de territorialização*, pode anteceder a *territorialização* propriamente dita e que o Estado não é o único agente relevante nesse contexto – ainda que a territorialização seja o momento culminante do processo e que o Estado seja a figura central, como uma espécie de catalizador das ações políticas [...].

No processo histórico de regulamentação fundiária estabelecido pelo Estado brasileiro, a partir da Lei de Terras de 1850, a presença humana em uma determinada área passa a ser mediada pelo registro das terras junto às autoridades estatais. No contexto pós-escravidão, segundo Cleber Maciel (2016, p. 112), “[...] a alegação era de que as terras do Estado deveriam ser ‘vendidas’ ou ‘doadas’ para os ‘colonos’, isto é, para os imigrantes italianos e alemães [...]”. A propriedade legal da terra, mediante registro, que constituía na própria compra das terras devolutas, tornou-se uma das formas de resistência de inúmeras comunidades e famílias frente à expulsão, grilagem ou concessão, por parte do Estado, para os imigrantes do século XIX e o agronegócio do século XX.

Garcia (2007) abordaram as perspectivas de lideranças quilombolas em relação à coexistência de famílias com posse e outras sem a posse da terra nas comunidades

quilombolas de São Mateus. Na fala da liderança da comunidade de Divino Espírito Santo, Kátia Santos Penha (apud GARCIA, 2007, p. 130-131)

A questão da posse da terra, na titulação das terras, que em 70 era o título coletivo, depois o governo coloca uma lei de que as famílias deveriam ter títulos individuais e agora há uma lei que as terras passam de título individual para título coletivo. Então até quando essa lei vai estar dando prosseguimento, se encerra logo aqui e passa a ser coletivo, mas aí vai se bater numa questão econômica das famílias, porque a família pagou por aquele título de terras, não foi de graça eles tiveram ali que ralar muito e tem muita gente hoje que não registrou por condições. E agora vem outro governo com um decreto que para ser reconhecido como quilombola tem que passar a ser título coletivo. Tem que mudar isso, a comunidade é quilombola eu estou dizendo isso, quem mora ali está dizendo isso. Tem comunidade com mais de cem anos, mais de duzentos anos, uma história com aquele lugar. Então assim tem que mudar isso, porque é muito difícil para essa gente mudar, porque hoje, para você colocar na cabeça de um senhor de 70 anos que aquele título que ele fez não vai ser mais dele que ele pagou por aquele título, deixou de pagar um monte de coisa para pagar aquilo ali, para nós, jovens, é mais fácil porque a gente tem que estudar mais e consegue entender, mas como você vai falar isso para um senhor de 70 anos que lutou, que suou, que falou assim: 'Olha esse pedacinho de terra vai ser dos meus filhos'.

Dez anos após o trabalho de Garcia, e dessa declaração de Kátia Penha, que atualmente é uma das representações da Coordenação das Comunidades Quilombolas do Espírito Santo "Zacimba Gaba" junto à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), questões relacionadas à divisão, posse e venda de terras das comunidades coexistem com a articulação das associações de representação comunitária e o processo de construção identitária, política e territorial, nas mais de trinta comunidades quilombolas do Sapê do Norte. Nessa territorialidade está inserida a EEEFM "Córrego de Santa Maria" e, a partir dela, podemos pensar o ensino de História na instituição.

3.1 ADENTRANDO OS MUROS DA EEEFM "CÓRREGO DE SANTA MARIA": ASPECTOS GERAIS DA INSTITUIÇÃO

3.1.1 Chegando a Santa Maria

A EEEFM "Córrego de Santa Maria" é uma das dez escolas da rede estadual de educação presentes no município de São Mateus. Localiza-se em Córrego de Santa Maria, comunidade do distrito de Nova Verona na qual residem cerca de 200

famílias, de acordo com informações de moradores. A EEEFM “Córrego de Santa Maria” é a única escola pública a oferecer o Ensino Médio no eixo de ocupação marcado pelo traçado da estrada ES-315, atendendo a mais de 30 comunidades com Ensino Fundamental – séries iniciais e finais – e Ensino Médio, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos.

A maneira mais viável de traslado de São Mateus a Córrego de Santa Maria é pelo ônibus intermunicipal São Mateus – Boa Esperança, cuja linha é operada pela empresa TransFácil. Há apenas três viagens por dia saindo do terminal rodoviário da empresa São Gabriel, no Centro de São Mateus: às 05h10min da manhã, ao meio dia e à tarde, às 16h00min. O retorno acontece com veículo saindo de Boa Esperança nos mesmos horários. O custo da passagem de São Mateus a Santa Maria, em 2016, foi de R\$ 16,40 (dezesesseis reais e quarenta centavos) e o tempo de viagem oscila entre 70 e 90 minutos, de acordo com a quantidade de paradas para embarque e desembarque de passageiros e pelas condições da estrada.

As primeiras indicações de Córrego de Santa Maria enquanto local para o desenvolvimento desta pesquisa ocorreram em meados de 2014. Indo de ônibus de Vitória a São Mateus, para melhor conhecimento do PPGEEB, por acaso, fiz a viagem ao lado de uma amiga, professora da Educação Básica em São Mateus. Ao manifestar o motivo de minha ida à cidade e os meus interesses de pesquisa, essa colega me informou que a escola que mais recebia estudantes quilombolas no Ensino Médio era a EEEFM “Córrego de Santa Maria”, na qual ela havia trabalhado. Informou-me ainda que a diretora, Joselayne Perim, era uma pessoa acessível e com certeza me apoiaria. Por coincidência, Joselayne é uma amiga que havia cursado Filosofia no mesmo período em que eu cursava História, tendo perdido contato com a mesma após o término da graduação.

No início de 2015, ainda vivendo em Vitória, hospedava em minha casa o Prof. Altamiro Pires Borges, filósofo recém-chegado da Venezuela, onde desempenhava funções de professor universitário e conselheiro de Estado junto ao Ministro da Cultura daquele país. Em mais de uma ocasião já havia recebido o Prof. Altamiro em minha casa como hóspede e amigo. Esse senhor, interessando em aprofundar uma pesquisa que vinha desenvolvendo a respeito das instituições escolares nas regiões

camponesas da América Latina, inscreveu-se para professor por designação temporária para o município de São Mateus, indo lecionar Filosofia na EEEFM “Córrego de Santa Maria”, residindo também nessa comunidade. A partir de seu estabelecimento de domicílio e trabalho em Córrego de Santa Maria iniciei o contato formal de pesquisa com a escola.

3.1.2 Conhecendo a EEEFM “Córrego de Santa Maria”

Iniciando minhas “idas” a Santa Maria em abril de 2015, logo identifiquei que a EEEFM contava com 600 alunos matriculados, funcionando nos turnos matutino e vespertino com Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, e Ensino Médio regular. No turno matutino não havia turma de 4º ano e no vespertino não havia as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Também não havia turma do 3º ano do Ensino Médio, devido a déficit de demanda. Dos 600 estudantes da escola, mais de 260 eram do turno matutino, cerca de 250 estavam matriculados no horário vespertino e entre 80 e 90 estudantes estavam matriculados no horário noturno, divididos entre as turmas de EJA, nível Fundamental, nível Médio e as turmas de Ensino Médio regulares.

A partir de informações coletadas com a diretora Joselayne Perim, verifiquei que quase 580 alunos matriculados na escola eram beneficiários do Programa Bolsa Família e um grande percentual desses estudantes também eram atendidos pelo Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), cuja verba é repassada para o Governo do Estado e para os municípios. Das 48 rotas de transporte escolar ativas no município de São Mateus, em 2015, 09 eram destinadas à EEEFM “Córrego de Santa Maria”.

Em 2016 houve o fechamento de diversas turmas na escola, dentre as quais as turmas do Ensino Médio vespertino, mantendo esse nível de ensino reduzido a uma turma para cada série, exclusivamente no turno matutino. Nesse ano a escola reduziu seu atendimento a 425 alunos, matriculados no Ensino Fundamental de 09 anos e no Ensino Médio Regular, ofertando no horário noturno apenas aulas para as turmas de Educação de Jovens Adultos para os segmentos de Ensino Fundamental e Médio, que somavam menos de 80 estudantes matriculados. Sendo perceptível,

portanto, uma redução de, no mínimo, 100 matrículas do ano de 2015 para o ano de 2016, sobretudo referentes ao Ensino Médio regular.

A partir de análise atenta da documentação de matrículas escolares, pode observar que, em 2016, dos 195 estudantes da EEEFM “Córrego de Santa Maria” matriculados no Ensino Fundamental, ao menos 142 são residentes em comunidades remanescentes de quilombos, o que resulta em um percentual de 72,8% dos estudantes matriculados. No Ensino Médio o percentual é um pouco menor, mas nem por isso menos expressivo: 81 estudantes do total de 116 matrículas do Ensino Médio são residentes em comunidades quilombolas certificadas, o que resulta em 69,8 % do total de estudantes.

Foi também possível observar que, a partir da autodeclaração de cor/raça constante na ficha de matrícula dos estudantes, no Ensino Médio há um total de 19 estudantes declarados de cor “branca”, 26 estudantes declarados de cor “preta”, 69 estudantes declarados de cor “parda” e 01 não declarado. Dessa forma a presença de pretos e pardos no Ensino Médio da EEEFM “Córrego de Santa Maria” constitui 81,9% dos estudantes.

Criada na década de 1960, a Escola Singular “Barra do Córrego de Santa Maria” funcionava dentro da Igreja Católica, sendo os bancos da igreja utilizados como mesas e outros bancos, deitados no chão, como assentos para os estudantes. A comerciante e padeira Elizabete Pereira Moraes, 57 anos, conhecida na comunidade como Dona Bete, estudou na Escola Singular, entre os anos de 1968 e 1971, cursando até a terceira série primária, e vivenciou a construção das primeiras salas de aula e a chegada das esperadas carteiras escolares.

De acordo com relatos de memória da professora aposentada Adália Azevedo Guimarães, disponíveis no arquivo da escola, e com informações complementares fornecidas por Marlene de Oliveira, coordenadora da escola no turno vespertino e membra do Conselho de Escola há mais de dez anos, por volta de 1968 foram construídas duas salas no fundo da Igreja Católica, onde passou a funcionar a Escola “Barra do Córrego de Santa Maria”, na qual as turmas de 1ª a 4ª série compartilhavam o espaço das salas de forma multisseriada.

Em 1977 foram construídas outras acomodações para os estudantes, com quatro novas salas desvinculadas das dependências da Igreja Católica. Com esse novo espaço a escola passou a oferecer também a 5ª e 6ª séries do “ginásio”, que administrativamente estavam ligadas à escola do município de Jaguaré. Em maio de 1984, no mesmo espaço construído em 1977, foi inaugurada a Escola de Primeiro Grau “Córrego de Santa Maria”. A “escolinha” passou a receber estudantes da 1ª a 8ª séries e funcionou com essa infraestrutura de quatro salas de aula até 1997, quando foi inaugurada a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Córrego de Santa Maria”, em um terreno amplo a menos de 100 metros de distância de onde funcionava. As dependências da antiga EPG “Córrego de Santa Maria” foram reformadas no início dos anos 2000 e foi reinaugurada como Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) “Santa Maria”.

De acordo com Marlene de Oliveira, que recebeu das mãos do Governador Vitor Buaiz as chaves da escola no ato de sua inauguração, em 29 de janeiro de 1997, a escola foi inaugurada sem as obras estarem finalizadas (FOTOGRAFIA 1), o que não impediu que as atividades escolares se iniciassem.

Fotografia 1 – Entrada da EEEFM “Córrego de Santa Maria” em 1997.



Fonte: acervo EEEFM “Córrego de Santa Maria”. 2016.

Com as novas dependências houve um maior envolvimento da comunidade na vida escolar, inclusive com a construção de uma grande horta (FOTOGRAFIAS 2 e 3) que, poucos anos depois foi abandonada por falta de cuidados.

Fotografia 2 – Plantio da horta da EEEFM “Córrego de Santa Maria” em 1997.



Fonte: acervo EEEFM “Córrego de Santa Maria”. 2016.

Fotografia 3 – Horta da EEEFM “Córrego de Santa Maria” em 1997.



Fonte: acervo EEEFM “Córrego de Santa Maria”. 2016.

Entre os anos de 2013 e 2014 a EEEFM “Córrego de Santa Maria” (FOTOGRAFIA 4) passou por uma ampla reforma estrutural e, hoje, conta com 13 salas de aula com capacidade de atender até 45 estudantes; um Laboratório de Química com bancada; um Laboratório de Informática com 23 computadores; uma Biblioteca ampla, com acervo diversificado e mesas de estudo; uma Sala de Recursos com materiais didáticos, jogos e computador apropriado para portadores de deficiências; Refeitório com espaço físico para abrigar aproximadamente 350 pessoas; pátio interno coberto com 430 m²; pátios externos com trabalho de paisagismo e mesas com tabuleiros (em mosaico, estilo de praças); banheiro masculino equipado com 03 privadas e 02 mictórios e banheiro feminino equipado com 05 privadas, ambos com 03 pias e espelho; dois banheiros com acessibilidade para cadeirantes, um masculino e um feminino; palco em madeira com altura de 01 metro de altura e 12 m² de área para atividades culturais; quadra coberta; poço artesiano; estacionamento amplo e uma área de jardim com coqueiros e plantas ornamentais.

Fotografia 4 – Entrada EEEFM “Córrego de Santa Maria” em dezembro de 2016.



Fonte: acervo Diego Barbosa.

A escola também possui as salas de diretoria, coordenação, secretaria, sala dos professores, almoxarifado e uma sala destinada a equipe pedagógica, mas que é utilizada para guardar equipamentos utilizados, sobretudo, nas aulas de Educação Física e Artes.

Embora seja um espaço físico ótimo e muito agradável, se comparado a diversas escolas da rede estadual no município de São Mateus, é evidente a inviabilização de muitos desses recursos pela falta de estrutura, profissionais e manutenção. O Laboratório de Informática encontra-se fechado por falta de assistência técnica para montagem e reparo das máquinas, assim como monitoria para sua utilização. A escola não possui internet, sendo que o sinal de internet utilizado na sala dos professores é pago pelos próprios professores, mediante contribuição mensal. A biblioteca só é utilizada poucas vezes, quando há disponibilidade de acompanhamento pela coordenadora do turno ou pela pedagoga, visto que não possui profissional bibliotecário. O Refeitório tem a limitação de atender no máximo 100 estudantes por vez, devido à ausência de mesas e assentos para atender em sua capacidade máxima, o que causa lentidão na alimentação dos/das estudantes no horário do recreio. Quanto às salas de aula, embora a capacidade prevista seja de 45 estudantes, com o fechamento das turmas do Ensino Médio vespertino, no ano de 2016, as salas funcionaram com lotação média de 35 educandos por série, apresentando sinais visíveis de superlotação, com dificuldade de acomodação dos educandos, incorrendo na inviabilização de atividades dinâmicas em sala e em diversos outros prejuízos à aprendizagem, como a potencialização da produção de barulho e calor e até mesmo o surgimento de danos à saúde física, como náuseas e dores de cabeça, relatados por alguns estudantes, ou mesmo o abandono escolar em alguns casos, decorrentes do extremo desestímulo com as condições de aprendizado.

3.2 A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO DA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA”: QUADRO DOCENTE E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A educação escolar massiva e obrigatória é entendida pelas sociedades contemporâneas como algo positivo e uma meta a ser alcançada por aqueles países

ou localidades que ainda não atingiram esse ideal de progresso “material e espiritual dos indivíduos e da sociedade” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 15). Enquanto espaço e instituição diverso por excelência, a escola traz em suas práticas disciplinares e educativas inúmeras ações de violência simbólica e física, doutrinações morais, pressões psicológicas, assim como os pensamentos e práticas progressistas que combatem essas formas de opressão e propõem o desenvolvimento saudável, integralizante, entre o sujeito educando e o mundo, a sua autonomia e consciência enquanto produtor de seus próprios saberes, como proposto por Freire (2009), ademais das inúmeras possibilidades experimentáveis de propostas pedagógicas “louváveis”, “ambiciosas” ou “utópicas”, como pondera Gimeno Sacristán (2001).

Pensar essa instituição, suas práticas pedagógicas, sua organização e funcionamento, os conteúdos da grade curricular, a cultura e as identidades produzidas e reproduzidas em seu interior e, enquanto uma instituição social, a sua complexidade, exige também perspectivas complexas. Nesse sentido, observo, a partir de Gimeno Sacristán (2001, 2001, p. 33), que

[...] Uma perspectiva tão polivalente, antes de tudo, é necessária nos professores, que em seu trabalho diário devem ministrar conteúdo a essas finalidades, as quais devem ser perseguidas ao mesmo tempo. É frequente que essas demandas exijam prioridades, conteúdos e atividades contraditórias entre si, ou incongruências entre o que postula o currículo oficial e o que demandam as autoridades educativas, as empresas que governam as escolas quando essas são privadas, as urgências dos pais, os valores dominantes da sociedade e os princípios da própria ética pessoal e a forma de entender as necessidades dos alunos.

Diante da realidade contraditória e incongruente da prática educativa, adoto duas expressões coloquiais muito utilizadas por professores e alunos na contemporaneidade desta escrita, para representar facilidade em alinhar a perspectiva teórica que defendo, o que logro pôr em prática, enquanto educador e professor de História, e a reflexão que desenvolverei neste breve tópico a respeito da disciplina/componente curricular de História na EEEFM “Córrego de Santa Maria” e de alguns aspectos da realidade do trabalho das/dos colegas que lecionam nessa escola: *simples assim!... Só que não*¹.

¹ A expressão coloquial “simples assim” é comumente utilizada para destacar ironicamente complexidade ou dificuldade na aplicação da ideia que acaba de ser apresentada. A expressão “Só

Sendo assim, prossigo, da maneira mais *simples*, a uma descrição do que apreendi pela via da coleta de informações orais, observações e consulta a documentos orientadores da prática docente. Deixo para abordar, mais adiante, em capítulo próprio e de maneira mais atenta, os referenciais metodológicos que orientaram esta pesquisa.

A instituição conta com duas professoras de História, uma responsável pelas turmas do turno matutino e outra para as turmas do vespertino e EJA no turno noturno. A escola não conta com professor de História efetivo, portanto, ambas as educadoras trabalham com vínculo de designação temporária, cuja contratação é realizada por meio de processo seletivo simplificado, com contrato anual realizado pela Superintendência Regional de Educação.

Em 2016, o turno matutino contou com um total de dez turmas, sendo duas de 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos, duas de 7º ano, duas de 8º ano e uma turma de 8ª série, a última do Ensino Fundamental de oito anos. A escola ainda não havia aberto uma turma exclusiva para o 9º do Ensino Fundamental de nove anos, em decorrência da política de redução de turmas adotada pela SEDU. Nesse contexto, a turma de 8ª série comporta 36 alunos, o que caracterizava um cenário de superlotação considerando que a lotação máxima permitida no Espírito Santo para o Ensino Fundamental é de 35 alunos por turma e 40 alunos para o Ensino Médio, de acordo com a Resolução nº 1286/2006 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

As turmas de Ensino Médio da EEEFM “Córrego de Santa Maria”, em 2016, estavam reduzidas a uma turma por série, como já citado anteriormente, apenas no turno matutino. Na turma de 1º ano haviam 40 alunos matriculados, no 2º ano o número de estudantes matriculados era de 34 e no 3º ano eram 37 matriculados. A disciplina de História, no turno matutino é ministrada há pelo menos três anos pela mesma docente, o que significa que os/as estudantes do 3º ano que cursaram todo o Ensino Médio em Córrego de Santa Maria, tiveram aula com a mesma professora nos três anos de curso.

que não”, que é muito utilizada na comunicação virtual escrita pela forma “#sqn”, indica, também com ironia, a discordância em relação à ideia apresentada na frase anterior.

Residente em São Mateus e docente há doze anos, a professora de História da EEEFM “Córrego de Santa Maria”, assim como pelo menos outros cinco professores do turno matutino, descolam-se todos os dias de São Mateus a Santa Maria pela ES-315, completando um trajeto diário de, no mínimo, 80 km percorridos entre a ida e o retorno a São Mateus. Alguns conseguem dividir carona em automóvel próprio de algum dos colegas, mas em geral e, sobretudo, devido ao grande desgaste que o trajeto de automóvel pela estrada de chão causa, a opção de transporte diário é o ônibus da viação Transfácil. O gasto diário, nesse caso, é superior a R\$ 38,00 (trinta e oito reais) para a maioria dos professores, que tem de pegar um ônibus até a rodoviária, no Centro, e de lá embarcar no trajeto São Mateus Boa Esperança, que sai pontualmente às 5h10m da manhã, chegando a Córrego de Santa Maria por volta das 6h30m da manhã.

Muitas vezes, em decorrência de chuvas ou da quebra do veículo, os professores e professoras ficam impedidos de chegar à escola, resultando em prejuízo à programação letiva planejada para o período. Alguns educadores residem em outras localidades, como Boa Esperança, que fica a cerca de 17 km da localidade de trabalho, sendo que há também quem resida em Nova Venécia, município que fica a 45 km da comunidade de Santa Maria. Alguns professores, sobretudo os que trabalham no turno vespertino e no noturno optam por alugar um imóvel e estabelecer uma residência temporária ou uma república, passando a vivenciar mais o cotidiano e criando mais vínculo com a população local. Essa prática remonta aos anos 1980, quando a EPG “Córrego de Santa Maria” foi inaugurada no prédio de 04 salas e passou a oferecer o 5ª e 6ª série ginásial.

As dificuldades decorrentes da oferta de todos os níveis da Educação Básica são recorrentes nas comunidades rurais em todo o Brasil. Essa adversidade é expressa na Proposta pedagógica da EEEFM “Córrego de Santa Maria” ao referir-se à criação e oferta das turmas de Ensino Médio da escola:

O objetivo deste pedido de criação das séries iniciais do Ensino Médio concede o atendimento escolar na Zona Rural, sob a ótica do direito. Tem se então a preocupação de resgatar uma dívida histórica que a sociedade brasileira tem com o conjunto do meio rural. [...] Respaldao nesta, com o objetivo de oportunizar o aluno do campo, com o acesso ao Ensino Médio, dentro de sua realidade, sem precisar se deslocar. Que este venha de

encontro à inclusão da escola pública. Pois a LDB, enquadra o Ensino Médio com a escolarização básica a ser oferecida pelo estado a todo cidadão (EEEFM..., 2007, f. 02).

Considero que a Proposta pedagógica da EEEFM “Córrego de Santa Maria” traz alguns dos problemas mais recorrentes no Espírito Santo em relação às diferenças entre a Educação Básica em sua modalidade regular e a Educação do Campo, que é uma modalidade pensada para atender as demandas educacionais de quem vive e trabalha na zona rural. De acordo com o artigo nº 28 da LDBEN:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

Oliveira e Campos (2012) trazem, em Caldart e outros (2012), um panorama da referência de “educação do campo” em relação à “educação básica”, no contexto pós Constituição de 1988. As autoras situam a importância dos movimentos sociais, dos fóruns e congressos nacionais e internacionais e da emergência de visibilidade de grupos historicamente excluídos enquanto agentes mobilizadores da consolidação da educação básica enquanto proposta vinculada aos direitos básicos do ser humano. Nesse mesmo movimento, a educação rural até então estabelecida pelas instâncias oficiais de gestão de políticas educacionais, passa a ser questionada, sobretudo em seu caráter “colonizador”, frente às propostas dos movimentos sociais do campo, principalmente a partir da realização I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997 (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Com o processo de intensificação dos debates a respeito da educação no campo e a elaboração de diretrizes educacionais próprias, pensadas a partir dos movimentos sociais, que já tramitavam nas instâncias legislativas e executivas federais, acontece em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que logo passa a se chamar SECADI – Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), enquanto órgão responsável pela implantação das políticas voltadas para a Educação do Campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

De acordo com Caldart (2012) a Educação do Campo diferencia-se da educação rural, ou da educação “para” ou “com” o campo, mas é uma educação dos próprios camponeses, enquanto expressão legítima da “pedagogia do oprimido”. Para Caldart (2012, p. 263), construir essa modalidade educacional envolve assumir

[...] a dimensão da pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira [...].

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.

Nesse sentido, pensar a Educação Básica em Santa Maria a partir da ótica da Educação do Campo, envolve pensar os movimentos de pequenos agricultores presentes na região, os sindicatos de trabalhadores rurais, as associações comunitárias quilombolas, presentes em grande número em dezenas de localidades de onde saem os educandos e educandas que ocupam as salas, corredores e pátios da EEEFM “Córrego de Santa Maria”, assim como pensar as dinâmicas de trabalho das famílias camponesas em relação aos produtos que produzem e em seu calendário de plantio e colheita, e as dinâmicas sociais que envolvem as “vilas” das fazendas do entorno onde muitos estudantes moram e trabalham com seus pais. Inclusive pensar nos regimes de chuvas e secas que assolam a região e muitas vezes impedem estudantes e professores de chegar até a escola.

A Proposta pedagógica da EEEFM “Córrego de Santa Maria” considera que:

Por sermos homens do campo, desgaste das profissões oferecidas fica difícil a concluir seus estudos (Ensino Médio) na sede [Centro de São Mateus], acabando desistindo, aguardando oportunidade que venha de encontro a sua realidade. Essa clientela de sujeitos: vaqueiro, diarista, braçal, funcionários públicos, pequenos agricultores, comerciantes, donas de casa. Em geral segmentos da nossa população que não tiveram o se alcancem à educação [sic] (EEEFM..., 2007, f. 03).

Todavia, suas propostas pedagógicas e curriculares seguem o modelo implantado pela SEDU nas escolas urbanas do município. Os Pressupostos Filosóficos do documento supracitado fazem referência à necessidade de “uma educação que oferta aos nossos educandos oportunidades de autoconhecimento para que possa se tornar **cidadão produtivo** na sociedade” (EEEFM...2007, f. 16, grifo nosso). Para esse fim, “a escola baseia-se no método construtivista e sócio-interacionista, tendo como fundamentação teórica estudiosa, Piaget e Vygotsk [sic]” (EEEFM...2007, f. 16).

No que diz respeito currículo, o documento de 2007 não traz os conteúdos obrigatórios de história e cultura africana e afro-brasileira inseridos na LDBEN pela Lei 10.639/2003. Os conteúdos do 1º ano do Ensino Médio estão divididos em quatro módulos e seguem a tradicional estrutura sequencial: Pré-História; Civilizações do Oriente Próximo (mesopotâmicos, egípcios, fenícios, hebreus e medo-persas); Civilização Greco-Romana; Idade Média. No 2º ano, estão os conteúdos: Modernidade (surgimento do capitalismo, descobrimento da América, Reforma Protestante, colonização europeia); Consolidação do capitalismo, e as “revoluções burguesas” (americana, inglesa, francesa e industrial); Expansão do capitalismo, imperialismos, América no século XIX; Século XX: catástrofes, I e II Guerras Mundiais, fascismo e nazismo, Guerra-Fria e América Latina contemporânea. Os conteúdos do 3º ano abordam os mesmos conteúdos sobre Século XX, capitalismo e transformações políticas, mas a partir da ótica interna e com a adição dos conteúdos de História do Brasil, Tenentismo, Revolução de 30, Era Vargas, Ditadura Militar, República Nova (de Sarney a Lula) e o declínio do comunismo frente à ascensão do pensamento político neoliberal.

Entre os quase dez anos de redação das Propostas pedagógicas – que antecedem até mesmo a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígenas nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica –, e o desenvolvimento desta pesquisa aconteceram mudanças perceptíveis no ensino de História na EEEFM “Córrego de Santa Maria”, no que diz respeito a abordagens que democratizem as diversas perspectivas e a história dos diversos povos que compõem nossa sociedade, frente ao predomínio “monodiscursivo” da história europeia, como consta na proposta pedagógica de “Córrego de Santa Maria”.

Em minha primeira visita à EEEFM “Córrego de Santa Maria”, antes mesmo de defini-la como instituição central no recorte da pesquisa, a então diretora da escola, Joselaine Perim, me informou em conversa informal que, até 2014, não se sabia, ou não se falava, na existência de estudantes quilombolas na escola. Nesse sentido, observo que o primeiro item dos Objetivos Gerais de História, que consta nas Propostas pedagógicas, é: “identificar o próprio grupo de convívio e as relações com outros tempos e espaços”. Nesse sentido, para além de responsabilizar a ex-diretora ou a professora de História pela identificação dos sujeitos educandos que compõem o seu corpo discente, fica evidente uma invisibilidade das comunidades quilombolas e da questão territorial por parte da Superintendência Regional de Educação e da própria Secretaria de Estado da Educação (SEDU), como estará mais evidente ao final deste capítulo.

3.3 COMISSÃO QUILOMBOLA DO SAPÊ DO NORTE: A IDENTIDADE QUILOMBOLA ENQUANTO POLÍTICA TERRITORIAL

A partir da Constituição da República de 1988, a categoria "remanescentes das comunidades dos quilombos" foi reconhecida em seus aspectos jurídicos e lhes foram garantidas, por parte do Estado, o reconhecimento e direito à propriedade permanente das terras que estivessem ocupando, assim como sua titulação de posse, conforme determina o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988). No entanto, esse texto não estabelecia normas de regulamentação dos critérios de identificação e reconhecimento dos povos e de suas terras, o que resultou na quase total paralisação dos processos para titulação de terras de comunidades remanescentes de quilombos, até o ano de 2004.

Com a assinatura da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho, em julho de 1989, em Genebra, o Brasil assumia um novo compromisso em relação aos “povos indígenas e tribais”, utilizando a terminologia adotada pela Convenção. O documento, que passou a vigorar junto à comunidade internacional em setembro de 1991, foi incorporado à Constituição brasileira somente em 19 de abril de 2004, com o Decreto Presidencial nº 5.051/2004, de Luiz Inácio Lula da Silva. A data de assinatura do Decreto deixa evidente o seu sentido político junto aos grupos étnicos,

sociais e vinculados à luta indígena no Brasil. O Decreto nº 5.051/2004, que reproduz tal qual a Convenção nº 169, estabelece que

Reconhecendo as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram;

[...]

Artigo 1º

1. A presente convenção aplica-se:

a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

[...]

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.

Artigo 13

1. Ao aplicarem as disposições desta parte da Convenção, os governos deverão respeitar a importância especial que para as culturas e valores espirituais dos povos interessados possui a sua relação com as terras ou territórios, ou com ambos, segundo os casos, que eles ocupam ou utilizam de alguma maneira e, particularmente, os aspectos coletivos dessa relação.

2. A utilização do termo "terras" nos Artigos 15 e 16 deverá incluir o conceito de territórios, o que abrange a totalidade do habitat das regiões que os povos interessados ocupam ou utilizam de alguma outra forma.

Artigo 14

1. Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. Nesse particular, deverá ser dada especial atenção à situação dos povos nômades e dos agricultores itinerantes.

2. Os governos deverão adotar as medidas que sejam necessárias para determinar as terras que os povos interessados ocupam tradicionalmente e garantir a proteção efetiva dos seus direitos de propriedade e posse.

3. Deverão ser instituídos procedimentos adequados no âmbito do sistema jurídico nacional para solucionar as reivindicações de terras formuladas pelos povos interessados. (BRASIL, 2004)

A inclusão da Cláusula nº 169 da OIT no texto constitucional consolidou o Decreto Presidencial nº 4887/2003, que define o critério de "autoatribuição" como parâmetro de identificação das comunidades e reconhecimento de suas respectivas territorialidades. A partir desse momento torna-se perceptível o avanço no processo

de mapeamento, organização comunitária e titulação das terras quilombolas no Brasil.

De acordo com Simone Ferreira (2009), a partir deste marco legal é criada a Organização Quilombola do Sapê do Norte "Benedito Meia-Légua" e é iniciado o processo de reconhecimento, identificação e demarcação do "território de direito" da comunidade do Linharinho, no município de Conceição da Barra. O resultado foi a produção do primeiro "Relatório Técnico de Identificação e Delimitação Territorial" de uma comunidade quilombola no Sapê do Norte, concluído em 2005. A partir daí iniciou-se uma grande mobilização de trabalhos envolvendo setores da Igreja Católica, organizações não-governamentais, universidades e as próprias comunidades, que passaram a se organizar em torno de associações. Até a conclusão deste trabalho, no entanto, nem a comunidade do Linharinho, nem qualquer outra comunidade quilombola do Sapê do Norte já certificada pela Fundação Palmares tinham recebido a titulação de suas terras.

A posse das terras expropriadas das comunidades pelas empresas e fazendas do pasto, da celulose e da cana-de-açúcar, significa a retomada da autonomia, de modos de fazer e reproduzir a vida em comunidade, em um território construído por seus antepassados, como expresso na fala de Vermindo dos Santos, uma das lideranças da comunidade do Linharinho:

A farinha da mandioca era outra coisa forte aqui. É que o povo aqui tem tradições, porque isso veio do quilombo do Negro Rugério, que na época, fazia muita farinha e o povo continuou naquela cultura de fazer farinha. A tradição nossa aqui é a farinha da mandioca. A gente quer retomar isso, mas pra voltar a gente tem que ter a terra pra plantar pra que volte às tradições (PROJETO..., 2007, p. 04)

A autoatribuição como critério de identificação e reconhecimento dos territórios quilombolas, associado a outras ações políticas do governo presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, já em seus primeiros meses de mandato, motivou debates em torno da "identidade quilombola" no Sapê do Norte. Nesse contexto,

[...] O sentido da *identidade quilombola* passava a nascer coletivamente a partir deste momento, iniciando-se como uma *identidade atribuída* – inicialmente pelos apoiadores das comunidades negras do Sapê do Norte, que lhes traziam a questão dos direitos oriundos desta identidade – e

caminha para uma *identidade incorporada e elaborada* pelo grupo, enquanto estratégia de sua luta social (FERREIRA, 2009, p. 249).

A palavra “quilombo”, a partir da construção dessas políticas de territorialização (ARRUTI, 2006) e identificação de populações associadas ao conceito de “povos tribais”, utilizado pela OIT no ano de 1989, em Genebra, passa a ter centralidade na construção identitária contemporânea de cerca de 5000 comunidades que descendem de comunidades que se enquadram na concepção histórica de quilombos, enquanto agrupamentos de escravos fugidos, mas que também se referem às “terras de pretos”, que foram compradas por libertos, ou por aquilombados, ou doadas em testamento aos escravos por seus antigos senhores (GOMES, 2015). Existe uma gama de outras possibilidades de relações de ocupação, não necessariamente ligadas a levantes insurgentes ou fugas de escravos, mas de grupos que desenvolveram, durante e após a instituição escravista, práticas de resistência, manutenção e reprodução de “modos de vida” na “consolidação de um território próprio”, como definiu a Associação Brasileira de Antropologia, em 1994, a partir da criação do “Grupo de Trabalho sobre Terras de Quilombos” (ODWIER, 2002, p.18).

Segundo Oliveira (2011), a presença de quilombos no Espírito Santo durante o século XIX era muito numerosa e tornou-se recorrente o estabelecimento de relações comerciais entre as vilas e povoações luso-brasileiras com os chamados “escravos do mato”. A produção alimentar nos quilombos maiores, e com mais condições de organização, ultrapassava em muito a produção daqueles mesmos sujeitos nas lavouras escravistas, formando, assim, um excedente para as diversas situações de enfrentamento bélico promovido pelas milícias coloniais, mas também para as situações de más colheitas ou para as festividades. Diante de tais constatações, Moura (1987, p. 40) propõe que:

[...] O caráter nitidamente antieconômico do sistema escravista é ilustrado por esse contraste entre o rendimento do trabalho do negro quando livre e quando escravo. Era por ser escravo, não por ser negro, que ele produzia pouco e mal nas plantações e nos engenhos.

Esses elementos que podem ser caracterizados como uma autenticidade no processo de produção alimentar quilombola frente ao modelo produtivo escravista,

que se estendeu entre os séculos XVI e XIX, no norte do Espírito Santo, permanecem enquanto memória nas comunidades remanescentes de São Mateus e Conceição da Barra. Essa relação está presente na fala de Domingos Firmiano “Chapoca”, representante da Comissão Quilombola do Sapê do Norte, durante a cerimônia de abertura do Festival do Beiju, realizado na comunidade de Divino Espírito Santo em 2015:

[...] Um dos quilombos mais importantes que tinha nessa região foi o quilombo do Nego Rugério, em Santana. Esse Nego Rugério, essa comunidade, ela especificou, ela melhorou a qualidade do beiju na região de São Mateus. Não só em São Mateus, mas também Conceição da Barra etc, que aqui tinha anteriormente. Esse beiju foi melhorado. O melhor beiju do Brasil está na região de São Mateus. Andei em vários estados e vejo a região de São Mateus como a melhor produtora de beiju (SANTOS, 2015)

Para Munanga (1996), os quilombos não eram apenas espaços para onde fugiam negros, como especificava a coroa portuguesa, e também não se constituíam em espaços isolados. Eram espaços e tempos onde existiam pessoas brancas, índios, militares fugitivos, mulatos, enfim, todos que desejassem se juntar na luta a favor de uma “vida livre” eram bem vindos ao grupo. Muitos quilombos mantinham relações com mascates e pequenos proprietários, estabelecendo assim fluxos de comércio, negociando o excedente do que era produzido ou extraído de suas terras por produtos vindos da cidade, como por exemplo, armas e sal (MUNANGA, 1996).

Considerando o aspecto revolucionário dessa instituição, Munanga (1996, p.63) propõe:

[...] Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécies de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está por buscar.

Oliveira (2002) explicita o aspecto de resistência que os quilombos faziam ao sistema escravista em seu trabalho desenvolvido na comunidade de Divino Espírito Santo, município de São Mateus, também chamada de Quilombo do Laudêncio. Em entrevista a uma liderança local, neto de um dos fundadores da comunidade

quilombola, o entrevistado afirma que seu avô não havia pego o "tempo do carrancismo" por ter nascido em um "refúgio de escravos", na região de Itaúnas.

Munanga (1996) propõe que os quilombos eram, assim como na África, um espaço de iniciação bélica à resistência em relação ao sistema escravizador da sociedade luso-brasileira. Oliveira (2002, p. 59, grifo nosso) evoca que "[...] refugiar-se significa negar o carrancismo, isto é, negar as ordens de um sistema escravizador dos negros, um sistema degradador da liberdade humana, e buscar um **novo modelo de organização social, política e econômica**".

Todavia, o "aquilombamento" não era uma regra na sociedade colonial no norte do Espírito Santo. Silva (2009) nos lembra do caráter sistemático da "experiência social" de exclusão e negação vivenciada pela população negra durante o sistema escravista e após ele. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 156), observa que

[...] Na herança das relações sociais de exploração da mão de obra proveniente do sistema escravocrata, transmitiram-se também as ideologias racistas, que parecem ter a finalidade de construir a baixa autoestima, para que os quilombolas não sejam autogestores de suas atividades produtivas e para que sua mão de obra se constitua como uma mercadoria de custo muito baixo, a ser adquirida por médios e grandes proprietários de terras e por grandes empreendimentos dos agronegócios do entorno [...].

A formação de uma memória seletiva, que Silva (2009) denomina como uma "gramática do silêncio", acaba tornando-se uma forma de sublimação da "experiência" da escravidão, do "carrancismo". Percebe-se a atribuição de características míticas às narrativas e a formação de uma marca identitária fortemente reivindicatória no contexto do espaço social e econômico da sociedade contemporânea na qual estão inseridos, todavia, em posição marginalizada.

Enquanto sujeitos excluídos de uma sociedade construída historicamente em benefício do colonizador branco e seus descendentes, forma-se na memória quilombola um distanciamento em relação aos antepassados escravizados, referidos sempre como "eles, os escravos", estabelecendo uma construção imagética "[...] de um 'eles' – aqueles que são denunciados pela violência do cativo –, separado de um 'nós' – aqueles que reivindicam uma reparação" (SILVA, 2009, p. 68).

Oliveira (2011) observa que a memória desempenha um papel fundamental no reavivamento e perpetuação dos saberes tradicionais, ritualísticos, assim como dos saberes produtivos das comunidades quilombolas do Sapê do Norte. Dona Miúda, a exemplo disso, revive a religiosidade de matriz africana do Sapê do Norte através de sua memória e, assim, ressignifica as práticas religiosas nas quais, forçosamente ou por estratégia de resistência, vieram a se converter:

A religião daqui era o que? Era candomblé, era ladainha, era ofício de Nossa Senhora. (...). Tudo coisa de povo africano. (...) Aqui no Sapê do Norte, os negros tinham dois tipos de trabalho religioso: o candomblé e o camocite. (...). Depois, de tanto ser perseguidos por autoridades, polícia e padres, esses negros que vieram da África, esses nagores (nagôs) africanos, tiveram que colocar outros nomes de religião: Mesa de Santa Bárbara, Mesa de Santa Maria e Mesa de São Cosme e Damião. Nesse Sapê do Norte, o povo tinha essas três mesas como tradição. Foi de, me parece, de 1886 pra lá, eles só viviam nessa religião. Foi nas proximidades de 1980 que os padres começaram a perturbar, o Bispo de Vitória mandava os padres vir a esse povo, quinze dias nesse Sapê do Norte, pra ver como estava a religião desse povo [...] (PROJETO..., 2007, p. 03)

O lugar da “memória” em uma territorialidade negra que, há pouco mais de cem anos, eram um dos principais portos de entrada de africanos “de nação” do Espírito Santo (RUSSO, 2011), é também um lugar de ressignificação da memória africana. Ela opera, por meio do registro e transmissão de narrativas, produzindo e reproduzindo sentidos, identidades e experiências coletivas, como proposto por Pollak (1992, p. 03) em relação às famílias descendentes de africanos em diáspora na Europa: “[...] a memória da África, seja dos Camarões ou do Congo, pode fazer parte da herança da família com tanta força que se transforma praticamente em sentimento de pertencimento”.

A memória africana opera também enquanto instituição social, como propõe Hampaté Bâ (2010, p. 211), ao analisar a relevância dos *gritos*, *domas*, genealogistas e tradicionalistas das nações negras da África subsaariana:

Uma das peculiaridades da memória africana é reconstituir acontecimento ou a narrativa registrada *em sua totalidade*, tal como um filme que se desenrola do princípio ao fim, e fazê-lo *no presente*. Não se trata de recordar, mas de *trazer ao presente* um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência. Aí reside toda a arte do contador de histórias. Ninguém é contador de histórias a menos que possa relatar um fato tal como aconteceu realmente, de modo que seus ouvintes, assim como ele próprio, tornem-se testemunhas vivas e ativas desse fato. Ora, todo africano é, até certo ponto, um contador de histórias [...].

No entanto, se a memória se relaciona com os laços e sentidos comunitários, coletivos, territoriais e ancestrais, ressignificando-os, a desagregação comunitária resultante da expulsão do campesinato negro do Sapê do Norte para as periferias urbanas e a perda de territorialidade diante do avanço das fileiras de eucaliptos – estima-se que havia cerca de 15 mil famílias na década de 1970, reduzidas a mil e duzentas famílias atualmente (CALAZANS, 2010) –, inevitavelmente resultou também em perdas da memória e da identidade territorial. De acordo com Pollak (1992, p. 05),

[...] A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo."

Observa-se, com a emergência dos movimentos negros rurais quilombolas, portanto, um sentido de reconstrução identitária do Sapê do Norte. Tal identidade faz-se enquanto instrumento de luta, conquista de direitos, ressignificação do espaço vivido, da cultura, das tradições, da produção, das tecnologias baseadas na agricultura tradicional e familiar, nos saberes ancestrais, assim como nas diversas formas de resistência frente a um modelo de sociedade dominante. Nesse contexto, "[...] a pesquisa sobre essas formas de transmissão cultural é intimada a participar, mesmo que de forma indireta dos processos de insurreição dos saberes e de reconstrução da memória" (OLIVEIRA, 2011, p. 143).

O envolvimento da pesquisa e de pesquisadoras/es assinalado acima por Oliveira (2011), emerge no contexto da construção e da transmissão da história, da memória e das tradições das comunidades negras rurais – e indígenas – do norte do Espírito Santo. Evidencia-se como um fazer comprometido com as pessoas e comunidades na pesquisa e como um fator reparador da omissão historiográfica e acadêmica que se reproduziu durante décadas em relação a essas populações, em favor de uma memória e de um projeto de desenvolvimento conduzido pelo governo do Estado que beneficia apenas ao capital industrial e ao agronegócio, como nos informa Oliveira (2011, p. 149), e ratificado durante décadas por uma parcela da intelectualidade local, como apresentado por Silva (2009, p. 82):

[...] No plano capixaba local, há um investimento de décadas de eliminação da presença das populações oriundas da escravidão por parte dos intelectuais capixabas. Argumentos como o “vazio demográfico”, “o atraso econômico”, “a presença de elites atrasadas”, na verdade são formas de impor um projeto “modernizador” como se ele não se alimentasse das condições conservadoras da sociedade capixaba. O investimento de décadas para eliminar as “raízes conservadoras da elite agrária capixaba” por parte do agronegócio se alimenta de argumentos como a “projeção internacional”, que contrasta radicalmente com os usos camponeses das terras da região.

Compreendo as culturas nacionais como "discursos", ou seja, "[...] um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que nós temos de nós mesmos [...]" (HALL, 2015, p. 31). Ao construir um discurso oficial no qual a intelectualidade acadêmica, as elites econômicas e os representantes do poder público estão alinhados a interesses comuns que, abertamente, invisibilizam outros grupos sociais, como as comunidades quilombolas e indígenas da região norte do Espírito Santo, não apenas se nega a esses grupos sociais a memória de sua participação no processo de construção social, como lhes privam do direito à sua própria memória.

Essa negação, mais do que se traduzir em esquecimento, traduz-se em exclusão histórica, portanto social, política, educacional e econômica, que, salvo raras exceções no mundo colonial, produz a submissão cultural ao "dono" do discurso histórico, ao invés de resultar na criação e recriação dos sentidos expressos nas formas e práticas culturais de um grupo. Nesse sentido, as lideranças das comunidades do Sapê do Norte compreendem a importância de manutenção de sua memória, conforme comentado por Simone Ferreira (2009, p. 241, grifo da autora):

A reflexão de Dona Rosa Dealdina dos Santos traz importantes elementos acerca da questão da *identidade*. Sua fala, dirigida aos moradores da Comunidade de São Domingos, salienta a importância da *memória* na construção da *identidade* das comunidades negras do Sapê do Norte: são quilombolas aqueles que sabem contar a história do lugar, o espaço vivido pela geração atual e seus ancestrais. A fala de Dona Rosa traz uma definição de ser “quilombo”, remetida a uma relação de *identidade* que une os “iguais” – aqueles que sabem contar a história do lugar, porque a vivem e a constroem através das gerações – e, dialeticamente, os distingue do que lhe é diferente, o “outro”, com o qual estabelecem a relação de *alteridade/outridade*.

O "lugar" ao qual Simone Ferreira (2009) se refere, através da fala de Dona Rosa Dealdina dos Santos, emerge, assim, como importante elemento da "identidade

quilombola" para as comunidades do Sapê do Norte, pois é no "espaço vivido" que estão os elementos diferenciadores e formadores da alteridade dos "donos do lugar", frente aos que são de fora.

Em estudos sobre as identidades, Hall (2014) propõe importância "irredutível" do termo *identidade* para discutir a questão da "agência" – que se constitui no sujeito da ação social e que envolve a percepção de "subjetividade" dos sujeitos – e da política:

[...] Por política entendo tanto a importância – no contexto dos movimentos políticos em suas formas modernas – do significante "identidade" e de sua relação primordial com uma política de localização, quanto as evidentes dificuldades e instabilidades que têm afetado todas as formas contemporâneas da chamada "política de identidade" [...] (HALL, 2014, p. 104).

Para esse autor, as concepções iluministas a respeito do sujeito – baseada em uma percepção cartesiana, eurocêntrica, masculina e essencialista de mundo – pensavam as identidades como algo estático, centrado e contínuo durante toda a existência dos indivíduos. Tal leitura foi predominante na concepção ocidentalizada de sujeito até o surgimento das teorias sociológicas do século XIX e encontrou suas limitações na complexificação das relações sociais do mundo modernizado e modernizante. Diante da percepção de que haviam outras forças determinantes à conformação dos sujeitos, emerge o "sujeito sociológico", no qual a identidade seria aquilo que liga – ou "sutura", que é a terminologia utilizada por esse autor – a essência do sujeito à estrutura à qual ele está condicionado ou seja, seu "mundo pessoal" ao "mundo público" (HALL, 2015, p. 11).

As superações destas concepções de identidade ocorreram devido ao surgimento de percepções mais complexas a respeito dos sujeitos, a partir de determinados pensamentos teóricos – como o de Marx, Freud, Saussure e Foucault – que indicaram haver mais elementos determinantes naquilo que se acredita ser um sujeito/indivíduo. Segundo Hall (2015), outros elementos também foram relevantes para a ruptura de uma noção essencializada de identidade, como a emergência de movimentos políticos contestatórios à diversos aspectos da cultura ocidental, como o machismo (pelo movimentos feministas e de diversidade sexual), o colonialismo

(pelos movimentos indigenistas e anti-coloniais), o consumismo (pelos movimentos de contra-cultura) e o racismo (pelos movimentos negros).

Diante de outras perspectivas analíticas, Hall (2014) considera também a influência de diversos "deslocamentos" perceptíveis nas relações sociais, de poder de saber e de consumo que resultaram no "solapamento" dos conceitos de identidade e sujeito, cuja percepção e uso, na atualidade, deve ser visto de forma descentrada e na assunção de "novas posições discursivas". Nesse sentido, este autor percebe a identidade em seu caráter de materialidade discursiva,

[...] como uma construção, como um processo nunca completado, como algo sempre em processo. [...] Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, alojada na contingência [...] (HALL, 2014, p. 106).

Dessa forma, compreendendo o caráter político da *identidade*, enquanto recurso discursivo de identificação, assim como o caráter político da *identificação*, enquanto "processo de subjetivação" – que, no caso, se refere à construção da subjetividade e, portanto, do próprio sujeito –, retornaremos à questão da construção identitária quilombola considerando dois aspectos principais: a) a importância das condições materiais necessárias ao seu "processo de subjetivação" enquanto sujeitos quilombolas; b) o caráter discursivo legítimo de reivindicação política, frente a uma "política de exclusão", construída contra as comunidades negras rurais e quilombolas por meio do discurso oficial historicamente produzido de "uma" história e identidade nacional imersa em um projeto "modernizador", como vimos anteriormente em Silva (2009).

Calheiros e Stadler (2010) consideram a "situação de insegurança alimentar", que atinge muitas comunidades quilombolas em todo o Brasil, está diretamente vinculada à questão do acesso à terra, que, juntamente com outras realidades, como a ausência de saneamento básico e políticas públicas que garantam a segurança alimentar das populações negras rurais, resultam nos altos índices de desnutrição infantil verificado nesse grupo populacional, na 1ª Chamada Nutricional Quilombola, realizada em 2009 pela Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ):

De acordo com a Chamada, a proporção de crianças quilombolas de até cinco anos desnutridas é 76,1% maior do que na população brasileira e 44,6% maior do que na população rural. A incidência de meninos e meninas com déficit de peso para a idade nessas comunidades é de 8,1% – maior também do que entre as crianças do semi-árido brasileiro (6,6%) (CALHEIROS; STADLER, 2010, p. 138).

Simone Ferreira (2009) constata que no Sapê do Norte a desterritorialização sofrida pelas comunidades e a conseqüente necessidade de realizar demarcações e delimitações entre os terrenos dos camponeses quilombolas imprimiu uma lógica da propriedade privada onde, antes, predominavam as formas de ocupação e produção comunais, "[...] Assim, gradativamente foram-se perdendo as referências de organização comum, substituídas pelo fortalecimento do valor da ação individual [...]" (FERREIRA, 2009, p. 336).

A des-territorialização sofrida pelas comunidades quilombolas resultou em um processo de perda de identificação com as formas tradicionais de produção agrícola, algo que reflete nas próprias relações comunitárias, antes territorializadas, baseadas em sentidos coletivos, saberes tradicionais e nas relações de troca, parentesco e na solidariedade entre os próprios quilombolas, que vem sendo reconstruída nas diversas frentes de resistência: associações comunitárias, retomadas de territórios, fortalecimento dos laços entre familiares que estão morando nas cidades e tendo acesso a universidades e saberes necessários ao relacionar-se com questões técnicas, judiciais e políticas.

3.4 CONSTRUINDO A IDENTIFICAÇÃO: A TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA ENQUANTO PROPOSTA EDUCACIONAL NO SAPÊ DO NORTE

Com o objetivo de fortalecer uma Educação Básica que reconheça os pertencimentos históricos, comunitários, étnico-raciais e camponeses que as comunidades quilombolas vêm construindo, a partir das pressões políticas realizadas pelos movimentos sociais quilombolas e de negritude, em 2010, o Conselho Nacional de Educação (2011b) aprovou um parecer favorável à elaboração de Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Orientadas pela aplicação da Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e

Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, o documento elaborado pelo CNE, em 2011, foi um ponto de partida para promover debates e audiências públicas nos estados e municípios.

Enquanto uma política em construção, a Educação Escolar Quilombola, para além da questão étnico-racial, centra-se nas particularidades históricas, territoriais e políticas referentes às comunidades quilombolas em todo o Brasil. Nas diretrizes federais, três pontos são destacados:

1. a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da proposta curricular da escola deverá ser espaço de troca de conhecimentos e experiências de todos aqueles envolvidos na oferta dessa modalidade de educação em articulação com a comunidade local.
2. a formação inicial e continuada dos professores com base na realidade da comunidade quilombola na qual a escola está inserida, sem perder de vista a relação entre o local e o nacional.
3. a gestão da escola deverá se efetivar autônoma e democraticamente para que o atendimento à especificidade dessas comunidades seja um dos eixos da educação igualitária, exigindo dos sistemas de ensino a garantia efetiva do direito à educação escolar quilombola. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011a).

No Espírito Santo, desde 2004 vêm ocorrendo debates em torno da Educação Quilombola, sobretudo após a realização da II Conferência Nacional *por uma Educação do Campo*. Com a criação do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo, em 2008, após uma longa articulação entre movimentos sociais camponeses e escolas-família em todo o estado, realizou-se em dezembro de 2008 o Seminário Estadual de Educação do Campo com a participação de diversas entidades, como informa o memorial do evento:

Nos dias 08, 09 e 10 de dezembro de 2008 realizou-se o Seminário com o tema “EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO” com 103 participantes da Sociedade Civil e Poder público: MST, MPA, FETAES, RACEFFAES, MEPES, QUILOMBOLAS, Observatório de Conflitos no Campo, CAPE/MPES, Sec. de Estado da Agricultura, SEDU, DFDA-ES/MDA, CONTAG, SDT/MDA, Deputada Federal Iriny Lopes, SECAD/MEC, Associações de Agricultores, Territórios – Caparaó, Pólo Colatina, Montanhas e Águas, Vereadores, STRs, APTA, INCRA, PM Colatina, EAFCOL, FEPSES, RECID, Rede Alerta Contra o Deserto Verde, FASE. (COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO, 2009, f. 01).

No âmbito do Comitê, formou-se o Grupo de Trabalho de Educação Quilombola do Sapê do Norte-ES, que realizou um diagnóstico da Educação Básica nas comunidades quilombolas de São Mateus e Conceição da Barra, identificou inúmeros problemas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, presentes nas comunidades, tais como: o déficit de escolas funcionando nas comunidades, obrigando o deslocamento dos educandos, desde a educação infantil, para comunidades vizinhas, que em muitos casos não estão localizadas em comunidades quilombolas; ausência de professoras quilombolas nas escolas das comunidades; não cumprimento da Lei 10.639/03 com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira; ausência de auxiliares, serventes e merendeiras nas escolas; ausência de estrutura para fazer a merenda; alimentação de valores nutricionais questionáveis (cachorro quente, excesso de açúcar) e desvalorização da culinária tradicional local, como o beiju, bolo de aipim, cuscuz, frutas e demais alimentos oriundos da agricultura familiar quilombola; falta de manutenção, reformas e ausência constante de fornecimento de água e eletricidade nas escolas. O GT ainda apontou a perigosa aproximação de setores do capital agroindustrial diante da ausência da gestão pública da Educação nas comunidades:

A falta de investimentos do poder público nas escolas tem aberto mais um campo de atuação para o poder privado. O grande setor empresarial na região que já derrubou escolas (é o caso da usina de cana DISA em Angelim 2), já expulsou milhares de famílias quilombolas de suas terras (é o caso da Aracruz Celulose em todo o Sapê do Norte) e vêm perfurando o pouco de terra que restou aos quilombolas com gasodutos e poços (é o caso da Petrobrás em São Jorge e Divino Espírito Santo), agora dizem ser socialmente responsáveis por dar recursos para que a comunidade reforme os espaço físico das escolas (a Aracruz Celulose em Nova Vista e Petrobras em Linharinho, por exemplo). Fazendeiros em conflito declarado e aberto com os quilombolas, no Movimento Paz no Campo, também atuam na brecha escolar deixada pelo poder público no setor de transporte (é o caso de São Jorge). (COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO, 2009, f. 76).

Olindina Serafim Nascimento, mulher quilombola, professora no município de São Mateus, pesquisadora da Educação Básica no Sapê do Norte e militante junto à Comissão Quilombola do Sapê do Norte, em sua dissertação de mestrado **“Educação escolar quilombola: memória, vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge”** (NASCIMENTO, 2011), elabora uma atenta reflexão a respeito do processo pedagógico que envolve as trocas de saberes, experiências, relações sociais e o respeito mútuo entre as diferentes gerações, consolidando valores cidadãos, através das relações

comunitárias e territoriais na formação dos sujeitos. De acordo com Nascimento (2011, p. 69),

A identidade das gerações mais velhas dentro de uma comunidade quilombola é parte do patrimônio cultural constituído pela vivência desses grupos e se apresenta de várias formas onde são considerados todos os aspectos que constroem sentido e significado à herança cultural transmitida de geração a geração. Nesses estão inseridos todos os símbolos e rituais importantes para estas comunidades e se constituem um complexo sistema de representação simbólica.

Advogando uma escrita da história a “contrapelo” e as iniciativas dos educadores e educadoras em pesquisar e construir os saberes de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas relações com a própria comunidade quando faltarem materiais didáticos e formações continuadas sobre os temas, Nascimento (2011) alerta aos riscos do abandono do poder estatal na construção de uma educação que contemple as identidades quilombolas, negras, afro-brasileiras:

Nas comunidades de ensino quilombola estão vivas grande parte da importante história afro-brasileira e esta história e memória estará em risco e deixará de ser contado nas escolas se continuarem a serem desativadas pelo poder público (NASCIMENTO, 2011, p. 75).

No sentido de construir a Educação Escolar Quilombola, Nascimento (2011) propõe diversas estratégias, como o maior envolvimento possível entre as famílias, a escola e a comunidade; a produção e utilização de instrumentos musicais e peças para a prática de manifestações culturais negras, como a capoeira, o congo e as festas das comunidades; o incentivo a pesquisa de história de vida e história familiar com os alunos, de maneira a fortalecer a percepção destes sobre a natureza, o trabalho, a cultura e a história da qual eles fazem parte.

3.5 A EDUCAÇÃO BÁSICA REGULAR NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS E OS/AS ESTUDANTES DE QUILOMBO: TRAJETÓRIAS IMPRENSADAS

Na prática da pesquisa, a percepção da invisibilização dos/das estudantes quilombolas do Sapê do Norte, por parte do poder público, aconteceu logo no início da pesquisa documental na Superintendência Regional de Educação de São Mateus. O bom atendimento, disponibilidade e atenção dos servidores e servidoras

da Superintendência contrastavam com a ausência de ações de identificação de estudantes quilombolas nas escolas do município, geridas à Rede Estadual de Educação a fim de viabilizar a aplicação das políticas educacionais que vinham sendo debatidas e construídas nas esferas estadual e nacional.

A única informação que obtive a respeito do fluxo de estudantes oriundos das comunidades, foi junto ao setor de Transporte Escolar: a lista com o demonstrativo dos alunos, por roteiro e por turno. Iniciei a leitura da lista identificando as comunidades quilombolas atendidas pelos trajetos e suas escolas-destino. Dessa lista, pude identificar quatro trajetos de ônibus que passavam por um total de seis comunidades, transportando estudantes do Ensino Médio para a EEEFM “Ceciliano Abel de Almeida”, localizada no Centro de São Mateus. As comunidades eram Morro da Arara, Córrego do Sapato, São Jorge, Córrego São Domingos, Córrego de Santana e Divino Espírito Santo. Dois trajetos passavam pelas comunidades de Divino Espírito Santo e Palmitinho, levando estudantes para a EEEFM “Pio XII”, também localizada no Centro de São Mateus.

Para a EEEFM “Nestor Gomes”, localizada no distrito de Nestor Gomes, às margens da ES-381, que liga São Mateus a Nova Venécia, dois trajetos de ônibus passavam, em 2015, pelas comunidades de Córrego Seco, Mata Sede, São Cristóvão e Serraria, transportando secundaristas. Para a EEEFM “Córrego de Maria”, seis trajetos passavam pelas comunidades de Beira Rio, São Jorge, Nova Vista I e II, Dilô Barbosa, Córrego do Chiado, São Domingos, Córrego Santaninha, Itauninhas e Cacimba, transportando estudantes do nível Médio.

A documentação mais consistente sobre a identificação de estudantes quilombolas veio no contato com a Gerência de Educação do Campo, da SEDU. Nessa documentação consta uma lista que indica o fluxo de estudantes quilombolas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental para as escolas que ofertam as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Na lista mencionada, consta a EEEFM “Córrego de Santa Maria” apenas enquanto escola ofertante de vagas para as séries finais do Ensino Fundamental para os estudantes das escolas primárias de Córrego do Chiado, São Jorge, São Domingos

de Itauninhas, Nova Vista e Dilô Barbosa. Talvez por receber os estudantes dessas comunidades para o nível Fundamental II, sendo a única escola no eixo de comunidades próximas à estrada ES-315 a ofertar esse nível de ensino e, sequencialmente, o Ensino Médio, a EEEFM “Córrego de Santa Maria” não figurava na lista de escolas “receptoras” de estudantes quilombolas no Ensino Médio. A única escola do município de São Mateus a aparecer na lista de ofertante de vagas para o Ensino Médio aos estudantes quilombolas, oriundos de outras escolas de Ensino Fundamental, era a EEEFM “Nestor Gomes”, que, por sua vez, não aparece na lista de “receptora” de estudantes quilombolas para as séries finais do Ensino Fundamental.

A partir desses levantamentos documentais, leitura e aproximações pude chegar à escolha da EEEFM “Córrego de Santa Maria” para o trabalho de campo com os educandos e educandas que se constituíram sujeitos desta pesquisa. A partir do olhar de pesquisador, externo ao cotidiano dessas comunidades, embora, colecionando experiências junto às comunidades e retomadas quilombolas do Sapê do Norte, não tenho por objetivo me aventurar em assertivas quanto às relações entre a construção identitária desses meninos e meninas com ensino de História que desconsiderem o quão fluída, incompleta e em processo de mudança está a identidade territorial quilombola na qual estão inseridos e o próprio ensino de História na Educação Básica brasileira.

Alguns caminhos, no entanto, se tornam mais delineados ou menos nebulosos a partir da sistematização e cruzamento das informações coletadas, como o que foi aqui apresentado neste capítulo, ainda que brevemente. Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas a respeito dessa e de outras temáticas que envolvem o ensino de História no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais. No capítulo que segue, pretendo traçar um panorama a respeito do ensino de História e seu lugar de interesse para os diferentes projetos para a construção de uma identidade nacional, assim como a centralidade dessa disciplina na construção das identidades a partir de uma perspectiva multicultural, multiétnica e antirracista, como defendido pelos movimentos negros no Brasil.

4 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para chegarmos à atualidade de nosso tema de investigação, convido a uma breve “retomada” da história do ensino de História, para a melhor compreensão dos debates atuais sobre o lugar dessa disciplina escolar em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais, que em alguns momentos do texto trato pela sigla EREER. Seguindo essa proposta, na primeira parte deste capítulo, abordo algumas das reflexões a respeito da disciplina História e do saber histórico escolar desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990 por Fonseca (1995), Bittencourt (1997), Janotti (1997), Nadai (2001) e Pinsky (2001).

Com o intuito de melhor compreender a construção das políticas de igualdade racial na educação, sobretudo no que diz respeito à história e cultura das populações negras no Brasil, na segunda parte deste capítulo discorro sobre a organização e luta do Movimento Negro no Brasil, a partir das reflexões de Gatinho (2008), Pereira (2013) e Santos (2007). Esses autores também tratam da conquista do marco legal de estabelecimento da EREER, com a aprovação da PL 259/1999, sancionada na Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis da Educação Básica.

Na última seção desenvolvo uma análise do “Novo Currículo” da Educação Básica da SEDU, tendo como referencial de análise a teoria do currículo, sob a abordagem dos estudos culturais e das correntes de estudos pós-críticos, desenvolvida por Silva (1999, 2005), que analisa o currículo enquanto produto e produtor de relações de poder, relações sociais, identidades e práticas de significação, dialogando com estudos recentes sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e com referenciais teóricos que orientam as formulações curriculares aí presentes.

4.1 HISTÓRIAS EM SALAS DE AULA: DISCURSOS E TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A disciplina escolar de História vem sendo problematizada e passando por alterações no cenário educacional brasileiro de forma contínua e notável, desde o

final da década de 1970. Essas reflexões emergem com o processo de redemocratização política e se intensificam nos anos finais do regime civil-militar. Nesse contexto, as propostas de retorno das disciplinas de História, Filosofia e Geografia às oito séries iniciais da Educação Básica passam a ser debatidas, uma vez que essas disciplinas haviam sido suprimidas do 1º Grau – atual Ensino Fundamental – em favor da criação das disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), e reduzidas no 2º Grau em função da ênfase na formação profissionalizante que o ensino secundário passou ter após a Reforma da Educação Básica de 1971 (FONSECA, 1995).

Os processos de construção e reprodução dos saberes pelas disciplinas escolares, assim como a definição de suas diretrizes curriculares, estão intimamente associados às dinâmicas sociais, sejam no campo político, econômico ou cultural, conforme observou Bittencourt (1997, p. 17):

As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais. A existência da História escolar deveu-se sobretudo ao seu papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental e cristão.

Ao analisar o processo de quase desaparecimento da disciplina História durante os governos militares, Fonseca (1995) destaca que, com a implantação da doutrina de Segurança Nacional utilizada pelo regime ditatorial, enquanto instrumento de controle social e ideológico, houve a supressão das disciplinas das Ciências Humanas da Educação Básica, como História, Geografia e Filosofia, em favor de disciplinas elaboradas em função da apologia ufanista do Estado brasileiro e a conformação social pautada na obediência civil.

Fonseca (1995) observou também que, durante esse período, houve um excessivo enfoque para reduzir o 2º grau, correspondente ao atual Ensino Médio, a uma etapa de formação para o trabalho, no qual prevaleciam as disciplinas necessárias à habilitação profissional de caráter mais técnico, privilegiadas em relação às

disciplinas das Ciências Humanas e a uma formação de caráter mais ampla em relação aos diversos campos dos saberes (FONSECA, 1995).

Segundo Fonseca (1995), o projeto de consolidação de uma lógica civilizatória ocidental, na mentalidade dos amplos conjuntos sociais que compunham o “alunado brasileiro”, era operado de forma ampla na Educação Básica por meio das mais diversas disciplinas, com o objetivo de naturalizar a “fragmentação do saber [que] encontra seu paralelo na fragmentação do processo produtivo capitalista” (FONSECA, 1995, p. 66). Tal lógica representava os interesses do projeto capitalista, burguês, industrial, desenvolvimentista do Estado brasileiro, composto por sua estrutura de governo civil e pelas Forças Armadas.

Nos conteúdos curriculares de História, analisados por Fonseca (1995), emerge a perspectiva de uma “história oficial”, que tendia a ocultar qualquer projeto cultural, social, político e civilizatório que não correspondesse àqueles defendidos pelo Estado autoritário. No entanto, considera a pesquisadora:

[...] É preciso considerar os limites deste discurso historiográfico homogeneizador, do controle social exercido pelo Estado e dos seus instrumentos, no caso, os programas de ensino. É preciso considerar também as tensões internas vividas pelas escolas, e o fato de que a aprendizagem e a formação da consciência histórica não se dão apenas nestas instituições, mas no conjunto do social [...] (FONSECA, 1995, p. 70).

A transição política iniciada no governo do General João Baptista Figueiredo, entre os anos de 1979 e 1985, foi marcada pela intensificação da atuação dos movimentos sociais e pela existência de diversas mobilizações em torno da reabertura política do país e da reconstrução das instituições democráticas, incluindo a Educação Básica, como bem caracterizou Bittencourt (1997). De acordo com a historiadora, esse período foi um momento de ampliação das reivindicações docentes pela melhoria nas condições de trabalho nas escolas e por uma maior participação dos educadores na composição dos conteúdos curriculares da disciplina, até então determinados verticalmente por instâncias políticas centralizadas.

Bittencourt (1997) também destaca a aproximação entre os debates sobre o ensino escolar de História e os conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos, sobretudo no que se refere à presença de novas correntes historiográficas e pedagógicas que problematizaram os fazeres dos historiadores e dos professores de História (BITTENCOURT, 1997).

Ganham espaço outras noções de tempo histórico, em contraposição às noções positivistas, lineares e evolutivas predominantes. Questionam-se os recortes temporais e as periodizações eurocêntricas, que construíram as narrativas históricas a partir de uma linha evolutiva que se inicia com a “civilização ocidental” mesopotâmica-greco-romana, caminha para a medievalidade europeia, as grandes descobertas e o colonialismo ibérico e as revoluções burguesas na França e Inglaterra, como modelos políticos e econômicos para as sociedades capitalistas (BITTENCOURT, 1997). Segundo Fonseca (1995, p. 152), essas perspectivas “[...] realçam a evolução das civilizações agrárias rumo ao mundo industrial, identificando como condição de progresso e equilíbrio mundial [...]”.

Em um movimento igualmente reflexivo, o marxismo ortodoxo também passa a ser visto como uma abordagem a ser superada, devido ao caráter limitador das análises desenvolvidas, indiscriminadamente, baseadas nos modelos de “modos de produção” que não correspondem à complexidade social, cultural ou mesmo econômica do período abordado, conforme afirmam Bittencourt (1997) e Janotti (1997). A mesma crítica também é desenvolvida por Fonseca (1995, p. 98):

Percebemos por esta afirmação que a crítica volta-se à tentativa dos marxistas ortodoxos de transformar as categorias de Marx em um todo coerente, uma espécie de doutrina acabada, capaz de abarcar e dar conta e explicar toda a realidade social. É preciso que os historiadores levem em conta o movimento histórico das categorias, que não são eternas. Ao contrário, são provisórias e limitadas. Portanto, certo materialismo histórico falha ao tentar se transformar num modelo teórico arbitrário, pois assim acaba negando sua historicidade, ou as condições objetivas em que foi produzido; o que pode significar a negação da ação dos homens como produtores da História.

A perspectiva dos diversos sujeitos sociais enquanto “produtores da História” remete à ampliação da presença de novos autores e de movimentos historiográficos na produção acadêmica e na formação de professores de História no Brasil.

Responsáveis pelos principais deslocamentos epistemológicos do saber histórico nas últimas décadas, Fonseca (1995), Bittencourt (1997) e Janotti (1997) citam a ampliação da publicação de autores da Nova História francesa, associada, sobretudo, à terceira geração da Escola dos Annales – como Jacques Le Goff e Marc Ferro –, assim como outros historiadores franceses não vinculados ao grupo dos Annales, mas igualmente inovadores em suas abordagens, como Maurice Agulhon e François Furet.

Outro movimento de grande importância para um giro epistemológico na historiografia e formação docente brasileira foi a História Social Inglesa, conhecida também como Neomarxismo Britânico ou Nova História Cultural (BURKE, 2005), que reuniu historiadores vinculados ao periódico acadêmico “New Left Review” (NLR), como E. P. Thompson, Eric Hobsbawm, Perry Anderson e Raymond Williams, que foi cofundador do periódico, juntamente com o sociólogo e culturalista Stuart Hall (NEW LEFT REVIEW, acesso em: 18 mar. 2016).

4.1.1 A Nova História Social e a “virada cultural” no ensino de História

Peter Burke (2005), em seu trabalho “O que é história cultural?”, apresenta um rico panorama da abordagem cultural na produção historiográfica, as principais referências teóricas e metodológicas em cada período, além das influências trazidas dos estudos folclóricos e dos debates travados com os estudos culturais contemporâneos, influenciados, sobretudo, pela antropologia e pelos estudos linguísticos. Para além de uma genealogia da história cultural, o historiador britânico caracteriza as abordagens culturais na historiografia, presentes em diversas correntes teóricas, assim como elogia os avanços metodológicos nos estudos históricos graças aos debates promovidos entre historiadores culturais de diversas correntes historiográficas.

O tema “cultura” é retomado pela historiografia ocidental na década de 1960, após certo predomínio das análises políticas e econômicas no período que sucede à Segunda Guerra Mundial. Há, então, uma perceptível ascensão da vertente cultural como opção de abordagem, a partir da década de 1970, com o movimento que o historiador britânico chama de “virada cultural”. Movimento que ficou menos

caracterizado pela formação de um grupo coeso, mas sim pelo vertiginoso aumento das pesquisas e publicações de historiadores culturais, sobretudo na Inglaterra e Estados Unidos (BURKE, 2005).

Na França houve um relativo abandono da abordagem cultural, até mais recentemente, em detrimento de outras categorias afins, como “*civilisation, mentalités collectives e imaginaire social*”, amplamente trabalhadas e amadurecidas durante mais de três gerações de historiadores em torno da revista “*Annales*” (BURKE, 2005, p. 11).

A chamada “retomada da década de 1960” da história cultural é marcada pela publicação de “*História Social do Jazz*”, de autoria do historiador Eric Hobsbawm, mas publicado em 1959 sob o pseudônimo de Francis Newton, e com a publicação de “*A formação da classe operária inglesa*”, em 1963, da autoria de Edward Palmer Thompson. Ambos autores marxistas e, à época, militantes do Partido Comunista da Grã-Bretanha (BURKE, 2005).

Também nesse momento há o surgimento do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, organizado e dirigido por Stuart Hall. Além do modelo de referência criado pelo Centro de Estudos Culturais de Birmingham, Burke (2005) propõe outras motivações à aproximação desses intelectuais marxistas em torno da abordagem cultural, como uma reação às limitações das abordagens culturais anteriores, que eram elitistas, restritas à cultura das classes dominantes e à cultura oficial. Historiadores como Thompson e Hobsbawm reagiam também às limitações das abordagens político-econômicas, que excluía o elemento cultural, posto pelo marxismo ortodoxo como de menor relevância, por estar localizado na superestrutura (BURKE, 2005).

A entrada dessa historiografia no mercado editorial brasileiro influenciou a ampliação das concepções historiográficas, presentes tanto no saber histórico acadêmico, quanto no saber histórico escolar, reverberando na adoção de novos modelos de abordagem histórica nas propostas curriculares, como os “eixos temáticos”, além da “[...] ampliação do campo da História ensinada através da busca de temáticas novas, da pluralização das fontes utilizadas [...]” (FONSECA, 1995, p. 153). Há um redimensionamento na percepção de temporalidades históricas, quando se propõe a

problematização da História a partir de realidades presentes na vida de professores e alunos (FONSECA, 1995).

Esses novos olhares para os sujeitos sociais e históricos e a problematização da realidade dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem de História, que Bittencourt (1997) e Gimeno Sacristán (2001) chamam de “currículo real” ou “currículo interativo”, coincidiram, nos contextos das décadas de 1980 e 1990, com as grandes alterações pelas quais as instituições escolares passaram no que se refere à ampliação do público escolar e a consequente inserção de novos sujeitos, até então, predominantemente alijados do acesso à Educação Básica.

De acordo com Bittencourt (1997), as escolas públicas passaram a receber, nesse período, um grande contingente de segmentos urbanos marginalizados ou vindos dos diversos movimentos migratórios de êxodo rural e expulsão das famílias do campo para as cidades:

[...] Grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente. A entrada de alunos de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade pela chegada improvisada e forçada a centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados – principalmente do Nordeste para o Sul –, colocou em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo (BITTENCOURT, 1997, p. 14).

Todas as transformações consideradas acima, em relação à Educação Básica, ao diálogo com novas correntes teóricas e historiográficas, ao ensino de História e às novas percepções em relação à realidade social brasileira, produziram questionamentos em temas que outrora constituíam o cerne da disciplina escolar de História. Um desses temas foi o da “identidade”, até a década de 1990, fortemente associada à existência e construção de uma identidade nacional.

Na obra “Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias” (ABREU; SOIHET, 2009), os conceitos de **identidade**, **cultura**, **cidadania** e **gênero** são problematizados em relação ao ensino de História e à luz de um amplo debate teórico atualizado ao pensamento acadêmico do início do século XXI. Nessa obra, ganha espaço o conceito de “identidades plurais” que se associa com a

compreensão de cultura que orienta a um movimento de repensar os processos históricos, conforme apresentam Almeida e Azevedo (2009, p. 25):

[...] A noção de cultura como produto histórico, dinâmico e flexível conduz a novas abordagens sobre relações de contato que priorizando ideias de apropriação e ressignificação cultural, questionam e complexificam o conceito de aculturação.

Utilizando a expressão “identidades compartilhadas”, Azevedo (2009, p. 41) refere-se ao conceito de identidade, em sua perspectiva nacionalista reproduzida até então no ensino de História, como um “lábil clichê”, uma “moda acadêmica”, como uma “perspectiva reducionista e simplificadora de cultura”, uma “nostalgia modernista” e “um convite à exclusão e ao enclausuramento”.

Advogando o redimensionamento das perspectivas em relação a esse conceito, a autora observa a relação entre “identidades” e o reconhecimento das alteridades, ou seja, a existência do “outro” que é identificado por meio da diferença em referência a si mesmo, que constituem compreensões geradoras de coesão e unidade de grupos (AZEVEDO, 2009). Azevedo amplia mais o conceito ao referir-se à identidade pela perspectiva da “identificação”, que se dá no contato com a reprodução social e cultural de “representações” e “encenações”. Os sujeitos, portanto, se identificam com determinadas “imagens”, compostas por modelos de valoração estética e moral e por referências do que é interessante e desejável (AZEVEDO, 2009, p. 43).

Hall (2014) diferencia a identidade enquanto prática discursiva, do que seria a “identificação”, enquanto processo de subjetivação, aproximando sua reflexão da perspectiva psicanalítica. A identificação acontece com uma “projeção de si”, da concepção de indivíduo que uma pessoa cria sobre si mesma, em relação a algo ou alguém – grupo social, padrão estético ou de consumo – passando a perceber-se enquanto sujeito a partir dessa “identificação” com algo que lhe é externo (HALL, 2014). Nessa perspectiva, os sujeitos assumem, em sua narrativa do “eu”, características compartilhadas coletivamente, ideais coletivos, narrativas de origem, práticas culturais dentre outros elementos geradores de “solidariedade e fidelidade de grupo”, ou seja, do sentimento de pertencimento, que ocorre de forma contínua durante toda a vida. Sendo assim:

[...] Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença. A fusão total entre o “mesmo” e o “outro” que ela sugere é, na verdade, uma fantasia de incorporação [...] (HALL, 2014, p. 106).

Estudioso das culturas de grupos em diáspora resultantes dos movimentos de deslocamentos ocorridos na modernidade, e perpetuados com os movimentos de globalização e do pós-colonialismo, Hall (2014) afirma que as identidades etnicizadas desses grupos, que remetem à sua ancestralidade, são constituídas a partir de recursos históricos, linguísticos e culturais para a “produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos”.

A subjetivação em torno de uma identidade cultural não acontece, por exemplo, como um ser quilombola ou ser afrodescendente, ou ser ítalo-brasileiro, mas acontece um tonar-se quilombola, sentir-se afrodescendente, enxergar-se ítalo-brasileiro em um constante processo de negociações com as práticas e as representações que afirmam/reafirmam essa identidade e criam ou alteram essa “narrativização do eu” (HALL, 2014, p.109).

Nesse sentido, tudo aquilo com o que um sujeito educando toma contato no ensino de História, quem é o civilizador e quem é o escravizado, quem é o progresso frente a quem é o atraso, quem é o desejável, o belo, e quem é o indesejável, o feio, qualquer seleção e reafirmação de um determinado conteúdo ou modelo curricular, a reprodução de narrativas historiográficas e o apagamento de outras, constituem as referências para a identificação e constituição das subjetividades dos educandos. Sendo assim,

[...] A construção e atribuição de identidade equivale certamente a uma estratégia de legitimação, de afirmação de hegemonia, na medida em que estabelece modelos sociais de conduta. Mas esses modelos não são arbitrários, mas fruto de uma negociação simbólica (AZEVEDO, 2009, p. 44).

4.1.2 Um passado não tão distante: o ensino de História e a construção da identidade nacional

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCNs) de 1996, Gontijo (2009, p. 63, grifo da autora) observa que o tema transversal “pluralidade cultural” é tratado como “[...] um 'patrimônio sociocultural' do Brasil. Patrimônio que deve ser “reconhecido” e “valorizado”, pois constituiria algo que pode ser considerado como a marca da **identidade nacional** [...]”. A pesquisadora ainda destaca que,

A posição dos PCNs, portanto, é bastante clara no que diz respeito a reconhecer e valorizar os grupos minoritários que compõem o Brasil, recuperando suas contribuições e especificidades (“reconhecer” e “valorizar” as diferenças são palavras de ordem), posicionando-se contra a diluição da cultura – favorecida pelas ideias de miscigenação e pelo “mito da democracia racial” – e, ao mesmo tempo, afirmando a diversidade como “traço fundamental na construção de uma identidade nacional, que se põe e repõe permanentemente (...)” (GONTIJO, 2009, p. 65).

Gontijo (2009) problematiza a abordagem dos PCNs à “pluralidade cultural brasileira” através da perspectiva do multiculturalismo liberal, que surge enquanto política de reconhecimento de “grupos minoritários” no Canadá visando a equiparação dos valores identitários das diferentes culturas em relação umas às outras como princípio sem o qual não pode haver igualdade entre os povos. Todavia, alerta a autora que os PCNs não problematizam a “naturalização dos fatos e fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais” (GONTIJO, 2009, p. 72).

A abordagem superficial à questão étnico-racial nos PCNs de 1996 (GONTIJO, 2009) evidencia uma aproximação do tema das “identidades culturais” no ensino de Ciências Humanas na Educação Básica, mas, sobretudo, revela o quanto a tradição hegemônica ainda se mostrava forte no jogo político dos conteúdos e abordagem curriculares, frente às demandas do Movimento Negro e às propostas mais progressistas para a Educação em meados dos anos 1990.

Para ampliar a compreensão dessa disputa pelo discurso identitário no ensino de História, é válido lembrar a finalidade da criação da História enquanto disciplina escolar, a forma como ela se constituiu, o porquê de suas escolhas e abordagens

curriculares e a quem essa disciplina serviu na construção de um discurso histórico, na elaboração de representações das populações brancas, negras e indígenas e na consolidação do discurso da identidade nacional.

Abud (1997), ao abordar o período de formulação da disciplina História no início do segundo reinado, apresenta a opção das elites brasileiras brancas por “justificar” a particularidade da identidade brasileira a partir de sua formação étnico-racial:

Em 1843, o Instituto Histórico perguntou aos seus sócios “Como se deve escrever a História do Brasil?”. A resposta vencedora foi a de Von Martius. Ele afirmava que, para se escrever a História do Brasil, devia-se, em primeiro lugar, atentar para a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro e do índio para a formação da população brasileira. Enfatizou o papel dos portugueses no descobrimento e colonização, compreendido somente em conexão com suas façanhas marítimas, comerciais e guerreiras [...]. (ABUD, 1997, p. 30).

A respeito da construção das identidades nacionais, retomo a perspectiva de Hall (2015), de que as mesmas se constituem enquanto **discursos**, nos quais instituições sociais, representações e sentidos de coletividade se entrecruzam compondo um **sistema de representação cultural** que, tanto organiza nossas maneiras de agir e conceber a realidade, quanto constrói a ideia que os sujeitos têm sobre si mesmos. De acordo com o teórico jamaicano:

[...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos são contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983)², a identidade nacional é uma comunidade imaginada. (HALL, 2015, p. 31)

A primeira obra da historiografia nacional, o livro “História Geral do Brazil” de Varnhagen, publicado em dois volumes, entre 1854 e 1857, estabelece diversos mitos e estereótipos raciais inferiorizantes e discriminatórios relacionados aos povos negros e indígenas, que são perpetuados até a contemporaneidade (PINSKY, 2001). Nesse caso, os sentidos e representações que foram incorporados aos discursos da História do Brasil posteriormente e, por consequência, na concepção dos sujeitos a respeito de si mesmos e dos outros sujeitos da sociedade “brasileira”, foram a de um grupo étnico-racial-social dotado de qualidades valorosas e admiráveis, cujas bases

² ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**. Londres: Verso, 1983.

morais, religiosas, civilizatórias (e estéticas) constituem um modelo, frente a outros modelos, no caso, o negro e o indígena, inferiores e, portanto, sujeitáveis.

Pinsky (2001) observa que o elemento indígena, utilizado de forma romântica para amalgamar o discurso de uma nação multiétnica, era caracterizado por seu “estado puro” e idealizado, com pouca ou nenhuma relação com os povos indígenas existentes à época, que seguiam sendo “marginalizados”, “aculturados”, escravizados e exterminados nas fronteiras do avanço civilizatório de meados do século XIX. O negro, por sua vez, representava o sujeito indesejável, a presença física da mestiçagem e da escravidão ainda existente em uma nação cuja liberdade recém-conquistada deveria ser composta por cidadãos brancos livres. O “componente” negro da narrativa identitária nacional, segundo Pinsky, inviabilizava o projeto elaborado pelas elites, ao que o historiador ironiza: “Feito um psicótico maníaco-depressivo, o país oscilava entre afirmações do tipo ‘este país não tem jeito’ até o ufanismo irracional do ‘melhor’ em tudo” (PINSKY, 2001, p. 16).

Somente a partir da década de 1930, com a obra “Casa grande e senzala”, de Gilberto Freyre, e a difusão de sua tese de que a escravidão africana imposta pelos portugueses no Brasil resultou em uma sociedade amalgamada e com harmonia racial, há uma ruptura na reprodução de discursos abertamente inferiorizantes sobre a população negra. Segundo Pereira (2013, p. 12):

Freyre encontrou um “lugar para o negro” – agora, ele tinha seu valor: a plasticidade, a ginga, a culturalidade instintiva, mais “pura”, natural (no sentido, mesmo, de mais primitiva, mais próxima da natureza). Tudo que moldava hábitos e manifestações culturais de todo tipo, que coloria a peculiaridade da civilidade mestiça que surgia nos trópicos. Esse era o aporte do negro – sua etnicidade, desvendada por Freyre!

Para Pereira (2013), o discurso da “democracia racial” e “antirracista” foi de grande interesse para as elites intelectuais e para amplos setores da sociedade em transformação, inclusive da própria população negra, que buscava a inclusão no processo de modernização econômica e social pela qual o Brasil passava. A sublimação dos conflitos raciais e do racismo estrutural na sociedade brasileira, a partir do paradigma do discurso antirracista tornou-se um “problema dos negros”, ou “problema negro”, conforme aponta Pereira (2013, p. 13), caracterizado enquanto

dificuldades a serem superadas pelo povo negro para a inclusão social, esta, aberta a todos.

O discurso da superação do “problema negro” permaneceu, mesmo na produção de Roger Bastide e Florestan Fernandes, fundadores da chamada “Escola Paulista de Sociologia”. Segundo Pereira (2013), a Escola Paulista teve um papel de grande importância no que concerne à questão racial no Brasil, pois trouxe à tona não apenas a denúncia da existência do racismo, como também deu visibilidade ao importante processo histórico de organização de movimentos do chamado “meio negro” em torno da publicação de jornais e periódicos voltados para a população negra. Todavia, Pereira (2013, p. 15, grifo do autor) observa que

[...] O racismo, para Florestan Fernandes e seus alunos, existia, mas como um resquício da escravidão. A tendência era sua eliminação – graças à modernização das relações sociais, de trabalho, da educação, urbanização – e superação, pelo próprio negro, do déficit negro – complexos de cor, maus hábitos, indisciplina e outras desvantagens devidas ao terror da escravidão, herdadas pela maioria negra das novas gerações.

Silva (2015) aponta que a tradição marxista crítica identificava os fatores sociais e econômicos que reproduziam o fracasso escolar de grupos étnicos e raciais historicamente oprimidos, todavia, não problematizava os conteúdos curriculares para além de sua abordagem teórica. O autor observa que somente na “segunda fase” da teorização curricular crítica, marcada já pela aproximação dos autores dos Estudos Culturais e das perspectivas teóricas pós-estruturalistas, que a abordagem étnico-racial ganha mais ênfase (SILVA, 2015).

Essa “invisibilidade” da questão racial nos currículos e na sala de aula é também fomentada pela suposta “política antirracista” vigente durante o regime militar. Santos (2007) chama a atenção para a inexistência de informações oficiais a respeito da composição étnico-racial da sociedade brasileira entre 1960 e 1970, uma vez que os governos militares suprimiram a divulgação do censo realizado em 1960, tornando-o público somente em 1978. Soma-se a isso o fato do quesito racial ter sido suprimido do censo realizado em 1970, sob a alegação de que o mesmo iria contra a legislação antirracista vigente no país (SANTOS, 2007).

Nesse mesmo período foram formadas duas instituições de grande relevância para a defesa dos direitos da população negra no Brasil: o Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN), em 1975, e o Movimento Negro Unificado (MNU). Ambas fortaleceram os espaços de debates educacionais, acadêmicos e políticos a denúncia da invisibilização do negro na educação, seja por meio do currículo de matriz eurocêntrica e colonialista, seja no não reconhecimento da realidade étnico-racial do fracasso e abandono escolar que atinge, sobretudo, a população não branca, propondo políticas de reparação das desigualdades social e educacionais para com a população negra brasileira (GATINHO, 2008).

4.1.3 O ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais: uma ponte para o futuro?

Voltando à produção de estudos sobre o ensino de história no período de redemocratização, na obra “O Ensino de História e a criação do fato”, cuja primeira edição data de 1988, Nadai (2001) afirma que disciplina passou por profundas alterações, fosse pelo viés pedagógico, fosse pelas novas abordagens da historiografia nacional. Sobre as práticas docentes em sala de aula, a autora alerta para a reprodução de “certos padrões comuns de desempenho escolar que remontam ao passado”, chamando seu público leitor à reflexão:

[...] O quanto não procuramos, nós também, pela nossa prática, eliminar das salas de aulas os “enjeitados”, os “carentes”, os mais “resistentes” à nossa influência, os “alunos problemáticos”, os “analfabetos”, para depois podermos trabalhar com aqueles “mais dóceis”? (NADAI, 2001, p. 28).

Chamo a atenção, a partir de Gomes (2012), para as diversas formas de racismo reproduzidas sistematicamente nas escolas, seja pela maneira como o aluno negro é recebido pela instituição e pelos professores, o tratamento dado à questão racial desde os elementos culturais no espaço escolar aos recortes curriculares. Sendo assim, a autora realça o caráter de seletividade racial que a escola estabelece por meio do “silenciamento” e da invisibilização do negro.

Nesse sentido, quem seriam esses “alunos problemáticos”, “carentes”, “analfabetos” e “enjeitados” citados por Nadai (2001)? Quais seriam seus rostos e suas vozes?

Estariam nas vozes das estatísticas, de censos que apontam a cor dos desiguais índices de aprovação e fracasso escolar, a cor do acesso aos cursos superiores e aos cargos públicos?

Nilma Lino Gomes, militante negra, pesquisadora das étnico-racialidades na Educação Brasileira, primeira mulher negra reitora de uma universidade federal no Brasil, a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e ex-Ministra-chefe da Secretaria de Políticas da Igualdade Racial e, posteriormente, Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos – até a extinção deste ministério pelo presidente interino Michel Temer –, considera,

O ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confronto de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012, p. 105)

A Lei 10.639/03 constituiu não apenas uma mudança paradigmática nas reflexões sobre o ensino de História no (e do) Brasil, mas representou também uma grande conquista dos movimentos negros, como resultado de uma longa trajetória de lutas em favor da denúncia do racismo e por políticas públicas de igualdade racial em diversos campos das esferas públicas e sociais (PEREIRA, 2013).

A aprovação, no ano de 2010, do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10) e, em 2012, a aprovação da Lei de Cotas (Lei 12.711/12) (BRASIL, 2012), que estabelece reserva de vagas para negros, pardos, indígenas e pessoas com renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* em universidades e institutos federais, assim como no serviço público, foram outras grandes conquistas na construção das políticas afirmativas para a igualdade racial. A Lei de Cotas tramitou durante oito anos no Congresso desde sua primeira elaboração como Projeto de Lei nº 3.627 de 20 de maio de 2004 (SANTOS, 2007).

Seguindo essa perspectiva de análise, abordo brevemente a trajetória do Movimento Negro no Brasil, nas últimas décadas, e suas principais propostas e influências na composição dos novos paradigmas educacionais, tendo em mente a importância

desse movimento social na luta pela produção das representações históricas e culturais da população negra brasileira e pela equiparação das desigualdades sociais e raciais reproduzidas na Educação Básica brasileira.

4.2 MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: ALGUNS PASSOS DE UMA LONGA MARCHA

A organização de grupos negros voltados para a melhoria das condições de vida, inclusão social, denúncia do racismo e conquista de direitos esteve presente em todo o período republicano brasileiro e remonta à história da resistência negra ao regime colonial e imperial de escravização de africanos e seus descendentes no território que veio a se constituir o Brasil. Durante a primeira metade do século XX, movimentos como o “meio negro paulista”, organizado em torno da publicação de jornais e periódicos, a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 por Abdias Nascimento (SANTOS, 2007), são exemplos da organização negra na construção de sua representatividade cultural, social e política.

Nos anos finais da década de 1970 ocorreu também um novo momento na organização de grupos de militância negra que resultou na formação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), fundado em junho de 1978 na cidade de São Paulo (SANTOS, 2007). Esse movimento, que passou a se chamar Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979, surgiu dos diálogos entre militantes de diferentes coletivos negros dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, logo reunindo movimentos de diversos outros estados. Segundo Santos (2007), nas décadas de 1960 e 1970 os movimentos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos e os movimentos de libertação em Cabo Verde, Guiné Bissau, Angola e Moçambique, então colônias portuguesas, influenciaram uma geração de jovens negros brasileiros. O sociólogo comenta ainda que

[...] Nesse período, a sociedade civil organizada brasileira recomeçava a questionar mais aguadamente o regime de exceção vigente no país. Em 1977, os movimentos sociais iniciam uma série de atos públicos contra as torturas e as prisões ilegais, entre outras arbitrariedades do regime militar [...]. (SANTOS, 2007, p. 117).

Dentre os diversos movimentos que compuseram o MNU, Santos (2007) destaca a participação do Grupo Palmares, fundado em 1971 em Porto Alegre, de onde surgiu a proposta de fixarem o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, remetendo à data de morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, e à liberdade conquistada das lutas quilombolas, em oposição à data de 13 de maio, que se referia à assinatura da Lei Áurea e à abolição como uma dádiva “doada” pelas elites brancas. Esse mesmo grupo que idealizou em 1995 a **Marcha Nacional Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida**, que constituiu um importante marco das entidades negras enquanto ação conjunta de denúncia às “condições subumanas destinadas à população negra brasileira” (BORGES; MOYORGA, 2012, p. 203).

No Espírito Santo houve intensa organização de grupos e coletivos de negritude, sobretudo a partir da década de 1980, dentre os quais o **Grupo Gangazumba**, criado em 1982, o **Centro de Estudos da Cultura Negra**, criado em 1983; os **Agentes de Pastoral Negros**, criado em 1988, a **Nação Zumbi-OJAB**, criada em 1984, o **Grupo de União e Consciência Negra** e o **Grupo Raça**, criados em 1985, o *Grupo Afro-cultural Abi-Dudu* e o **Grupo de Mulheres Negras do Espírito Santo**, ambos organizados em 1987. Na década de 1990 surgem o **Grupo Negra-ô**, a **Associação de Mulheres Negras Oborin- DúdúOborin Dudu**, o **Grupo de Artes Cênicas Afro-Dandara** (OLIVEIRA, 2011, p. 153). Já nos anos 2000 há o surgimento do **Coletivo Afro Odomodê**, o **Coletivo Afro Kisile**, o **Coletivo Negrada**, o **Grupo de Musicalidade Afrobrasileira Arakorín**, o **Grupo Comunitário de Mulheres Quilombolas – Coletivo Em Ação**, o **Grupo de Mulheres da Escola Quilombola do Linharinho**, além de diversos grupos, coletivos, institutos e entidades culturais, comunitárias e políticas que continuam representando as lutas do povo negro no Estado do Espírito Santo na atualidade.

Para Andrews (1991 apud SANTOS, 2007) e Gatinho (2008), ao se tornar a organização cuja atuação representava a coletividade dos movimentos negros no Brasil, através de seus quadros, pautas, propostas e programas, o MNU torna-se um marco na luta política dos movimentos negros brasileiros, como afirma também Santos (2007, p. 130):

Consideramos que os pontos de ruptura entre essa nova fase, pós-MNU, e a primeira, até a Frente Negra, são a valorização da negritude e da cultura negra e a denúncia explícita do racismo sem tergiversações. Contudo, há um ponto de pauta nas reivindicações dos Movimentos Negros que continua comum a todas essas fases, qual seja, a luta por educação formal [...].

Percebe-se que a atenção dada pelo MNU à questão da educação dialoga com diversos outros pontos de reivindicação do MNU, como a “marginalização dos negros”, “desemprego”, “condições de vida”, “prisões”, “cultura negra”, “mulher negra” e “luta internacional contra o racismo”, apresentados no Programa de Ações do Movimento (MNU, 1982 apud SANTOS, 2007, p. 131). No documento supracitado, há referência direta a reivindicações e ações no campo da educação, como o combate ao racismo em livros e materiais didáticos; a promoção de debates, grupos de pesquisa, políticas de formação de professores e demais trabalhadores da educação contra a discriminação racial nas escolas; formações de cunho universalistas envolvendo jovens negros em debates e conscientização sobre a pobreza e a opressão social; alteração dos conteúdos curriculares com a inclusão de História da África e do “povo Negro”; participação dos movimentos negros na elaboração dos currículos e nas formações antirracistas e de valorização da história e imagem dos negros para os profissionais da Educação; implementação de bolsas de estudos para permanência de jovens negros nas instituições educacionais; formação em todos os níveis, inclusive técnico, público e gratuito, dentre outros planos de ação.

Gatinho (2008) observa o caráter relevante da inclusão dos conteúdos de História Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, tema que será objeto de diversas disputas no campo cultural e político da sociedade brasileira, até o sancionamento da Lei 10.639/03:

Percebemos que historicamente o movimento negro enfrentou várias batalhas para garantir a educação como forma de ascensão social e, assim, combater uma identidade comumente estigmatizada herdada do período escravista. Mais ainda, ele teve que se envolver por uma luta bem mais complicada – construir uma identidade não estigmatizada, necessária para a consolidação de um grupo étnico no sentido político. Esta afirmação identitária fez com que a luta pela inclusão do estudo da história e da cultura negras nos currículos escolares fosse a garantia da aceitação da identidade cultural dos negros (GATINHO, 2008, p. 50-51).

Nesse sentido, a identidade negra, enquanto uma construção discursiva, é vista pela militância dos movimentos negros como instrumento de denúncia e combate às

identidades depreciativas atribuídas aos negros desde o período da escravidão, sendo os estudos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros elementos imprescindíveis à valorização identitária capaz de desenvolver uma identificação de grupo em torno das diversas implicações culturais, sociais, econômicas e históricas envolvidas na condição de ser negro e negra no Brasil. Portanto, como as identidades são sempre construídas no interior das relações de poder, nas fronteiras das diferenças discursivamente estabelecidas, logo, mutáveis, o projeto do MNU está diretamente relacionado à quebra da hegemonia das elites brancas, historicamente definidoras das políticas educacionais e curriculares, enquanto produtora dos discursos e representações da história, cultura e identidade negra, o que se traduziu na invisibilidade e negação da negritude e da história dos povos negros no ensino de História. A validade e “verdade” desse discurso identitário estaria em sua “historicização”, processo localizado nas negociações que os sujeitos estabelecem com suas representações de grupo e que passam a compor seu discurso identitário, como aponta Stuart Hall (2014, p. 108-109):

[...] As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com questão da utilização do recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. [...] Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo [de construção das identidades] não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política [...].

Tamanha a importância do discurso curricular enquanto campo de disputa política e espaço de poder que, considerando a representatividade do MNU no campo político nacional, somente entre os anos de 1979 e 2002, nada menos que dez projetos de lei tratando da implementação do ensino de História Africana e Afro-Brasileira foram encaminhados ao Congresso Nacional. Segundo Gatinho (2008), o primeiro foi o PL 643/1979, de autoria do deputado federal eleito por São Paulo, Adalberto Camargo, que propunha a “intensificação” dos conteúdos de “afro-brasilidade” na disciplina de Estudos Sociais nos 1º e 2º graus, o qual foi arquivado com sete meses de tramitação. Depois houve o PL 1.332, de 1983, de autoria do então deputado federal Abdias do Nascimento. Militante da Frente Negra Brasileira na década de 1930,

idealizador e fundador do TEN na década de 1940 e membro-fundador do MNU em 1978, Abdias é considerado “o primeiro militante e intelectual orgânico dos Movimentos Negros brasileiros a chegar ao parlamento brasileiro” (SANTOS, 2007, p. 146).

Além de defender os principais pontos de pauta do MNU para a educação, Abdias advogava a exclusividade do Movimento Negro na revisão dos currículos de História Geral e História do Brasil com a devida inclusão dos conteúdos positivos de História da África e História Afro-Brasileira. De acordo com Gatinho (2008, p. 73):

A medida proposta por Abdias do Nascimento era muito ampla; era uma proposta que previa também ação compensatória para os negros, com o estabelecimento de cotas em postos de trabalhos, cotas para negros em bolsas de Ensino Superior concedidas pelo MEC, reserva de vagas para a Diplomacia, dispositivos que inviabilizaram sua aprovação.

Em 1988 dois deputados do Partido dos Trabalhadores (PT) apresentaram projetos de inclusão dos conteúdos de história africana e afro-brasileira, o deputado Paulo Paim (PT/RS), com o PL 678/88, e a deputada Benedita da Silva (PT/RJ), com o PL 857/88. O projeto de Paim foi aprovado na Câmara em seis meses e tramitou no Senado até o ano de 1996, quando foi arquivado. O PL de Benedita da Silva, que ampliava a mudança curricular para os cursos superiores de História, foi rejeitado e reapresentado, em 1993, como o PL 3.621/93, que não foi levado a votação pela casa. Em 1995, como senadora, Benedita da Silva reapresenta o projeto no Senado e no mesmo ano o deputado Humberto Costa (PT/PE) dá entrada em um projeto com o mesmo tema na Câmara (GATINHO, 1998).

Gatinho (2008) aborda também a existência de um novo projeto de Abdias do Nascimento, em 1997, como Senador pelo PT/RJ. Em 1998 é proposto na Câmara um projeto do deputado Eduardo Jorge (PT/SP) e no ano seguinte são propostos mais dois projetos de lei, o PL 259/1999, da deputada Esther Grossi (PT/RS) e do deputado Ben-Hur Ferreira (PT/MS), e o PL 7.276/2002, de autoria do deputado José Carlos Coutinho. Gatinho (2008) aponta dois motivos de “estranhamento” no projeto de lei proposto por Coutinho: o primeiro, pelo fato do deputado ter apresentado o projeto após a aprovação da PL 259/1999, de Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, na Câmara e no Senado; o segundo estranhamento decorre do fato do

deputado ser representante do Partido da Frente Liberal (PFL), partido de forte tradição conservadora, atualmente chamado Democratas (DEM).

Mesmo tendo recebido vetos do Senado no que dizia respeito à organização temporal dos novos conteúdos curriculares e ao caráter incondicional de participação de representantes do Movimento Negro nos cursos de capacitação docente, que constituíram objetos de crítica por parte do Movimento Negro do Presidente da República recém-empossado, Luiz Inácio Lula da Silva, a criação da Lei 10.639/03 foi o despontar de uma série de outras políticas públicas de promoção da igualdade racial resultantes de projetos e ações do Movimento Negro, enquanto instância autônoma e a partir do próprio Partido dos Trabalhadores, o que inclui até mesmo a criação da SEPPIR, em março de 2003, órgão responsável pelo desenvolvimento das políticas de igualdade racial junto ao Governo Federal (RIBEIRO, 2012).

A reivindicação do Movimento Negro de participação na elaboração dos conteúdos curriculares, realização das formações dos quadros docentes e supervisão dos materiais didáticos (SANTOS, 2007), conforme já nos referimos anteriormente, está diretamente vinculada à questão das **representações** dos negros na educação. A **representação** aqui está compreendida como os tipos de “inscrições”, “marcas” e “traços” pelos quais são mediadas as relações entre o que é “real” e como esse “real” – ou essa “realidade” – é materializada por nós e para nós (SILVA, 1999, p. 32), ou seja, os tipos de discursos, descrições, imagens e ações construídas para identificar aspectos da realidade. Partindo dessa concepção, observamos a partir de Silva (1999), que as representações atuam como significantes de um processo social de produção de sentidos, portanto, criador e reproduzidor de relações de poder:

[...] As relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como “normais”, como hegemônicas. Por meio da “política de identidade”, os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia dessas identidades. Nesse terreno contestado, as identidades “reprimidas” reivindicam não apenas seu acesso à representação, mas, sobretudo, seu direito a controlar o processo de sua representação (SILVA, 1999, p. 49).

Sob essa perspectiva, a confirmação dos nomes da pesquisadora e militante negra, Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e da historiadora e representante

indígena, Francisca Novantino Pinto de Ângelo, ao cargo de conselheiras do Conselho Nacional de Educação (CNE), constituiu uma conquista dos movimentos negro e indígena no processo de elaboração das Diretrizes para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (GATINHO, 2008). Andrio Gatinho (2008) observa que a indicação por parte do Movimento Negro da Prof.^a Dr.^a Petronilha ao CNE e sua atuação enquanto relatora do processo de elaboração das referidas diretrizes foi a garantia do Movimento Negro de participação direta na elaboração das diretrizes curriculares que instituíram a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

A implementação da EREER não se resume à aplicação das leis 10.639/03 e Lei 11.645/08, sobre a obrigatoriedade do ensino de história e culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas disciplinas de História, Línguas Portuguesa e Artes e à celebração do Dia da Consciência Negra no dia 20 de novembro de cada ano. Ela envolve um conjunto de fatores curriculares, políticos, sociais, culturais e epistemológicos que implicam no envolvimento de todos os setores envolvidos na agência educacional.

Assim, todas as negações da negritude por meio da omissão de registros demográficos, como os censos de 1960 e 1970; os engavetamentos de projetos de lei relacionados ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, à criação de políticas para a EREER, à criação de políticas afirmativas e compensatórias, como as políticas de cotas e bolsas por critérios étnico-raciais; a recente extinção da SEPPIR, em 2015, e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, em 2016, são a confirmação da forte tensão que existe na luta pelo direito de inclusão social e por políticas antirracistas que garantam a produção e a equiparação da produção simbólica e representativa da cultura negra, afro-brasileira, com a produção simbólica e representativa da matriz cultural europeia, ocidental e branca.

O “estabelecimento de fronteiras” pelo grupo cultural dominante do que deve ou não figurar no currículo escolar é bastante perceptível também em relação às pautas feministas e LGBT no que diz respeito à educação das relações de gênero e educação antimachista. No ano de 2011 a presidente Dilma Rousseff, cedendo à pressão de parcelas conservadoras dos representantes do Legislativo, com o apoio

da grande mídia, vetou a distribuição dos kits paradidáticos do projeto “Escola sem homofobia”, política integrada ao programa “Brasil sem Homofobia”, que tinham por objetivo a informação, o combate ao ódio e à violência contra homossexuais – e pessoas não enquadradas nos padrões comportamentais heteronormativos –, assim como o desenvolvimento do respeito à diversidade sexual (SOARES, 2015). A elaboração e a confecção dos kits educativos mobilizaram cerca de 1,9 milhão de reais e haviam sido previamente aprovadas pela Presidente da República, sendo desenvolvidos pelo projeto “Brasil sem Homofobia” a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (ABGLT).

Sob esse mesmo histórico de inibições e impraticabilidades de aplicação está a ERER, a Educação Escolar Quilombola e Indígena, a Educação do Campo e a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no cotidiano do ensino da disciplina História. Sobre o lugar do currículo nas disputas em torno de reestruturações e reformas educacionais, Silva (1999, p. 10) afirma que

[...] Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

Costa (2013), em seu recente estudo sobre a legislação e as diretrizes que orientam o ensino de história na perspectiva da ERER, observa o quanto esses textos oficiais estão influenciados tanto por pressões do Movimento Negro quanto por organismo internacionais neoliberais de combate à pobreza. A autora considera que nesses documentos estão presentes perspectivas históricas que buscam dar visibilidade a grandes líderes negros e grandes civilizações africanas cujas abordagens reproduzem uma matriz histórica europeia em vias de superação. Da mesma forma que são construídas abordagens de caráter mais sociológico para a compreensão de certas instituições e agências socioculturais africanas, como a importância do *griot*, no estabelecimento de relações entre jovens e velhos, história e memória dentre outros aspectos (COSTA, 2013).

Considerando a multiplicidade dos campos em disputa por hegemonia de produção de sentido, Costa (2013) adota o conceito de **noosfera** trazido por Chavellard (2009), como sendo uma “zona de intermediação” que,

[...] mobiliza também fluxos de sentidos de cientificidade na academia, ainda em processo de elaboração, em meio a uma crise disciplinar. Assim, a necessidade de reconhecimento e legitimidade dos saberes escolares da história da África e dos afro brasileiros, selecionados e organizados no âmbito da noosfera, esperam legitimidade da academia e dos movimentos sociais [...]. (COSTA, 2013, p. 230).

Costa (2013) considera que os textos produzidos sobre “negros” e sobre a história e culturas africanas e afro-brasileiras que portam e transmitem as narrativas e sentidos de negritude e africanidade não podem ser identificados e relacionados a um grupo social que possui a predominância sobre a produção de representações do negro no Brasil, apresentando ora influências acadêmicas da História ou da Educação, ora do Movimento Negro, ora dos organismos neoliberais, cuja influência discursiva já se fazia presente em 1996 na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Silva (1999) propõe que as políticas curriculares produzem uma série de textos diversos, como diretrizes, guias curriculares, materiais didáticos e paradidáticos, movimentando uma indústria cultural produtora de discursos, práticas e sentidos culturais produzidos através de relações sociais. Sendo assim, os próprios guias curriculares, diretrizes, materiais didáticos e paradidáticos se constituem em relações sociais. O autor observa ainda que “essas relações sociais são hierárquicas, assimétricas, são relações de poder. O currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder” (SILVA, 1999, p.16). Nessa perspectiva, a crítica de Costa (2013) aos textos oficiais produzidos sobre “negros” exemplifica o quanto existe, somente considerando os conteúdos relacionados ao ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras, de assimetrias nas relações de poder entre os múltiplos agentes envolvidos nessa relação social, que é a textualidade curricular e seus desdobramentos discursivos.

4.3 O “NOVO CURRÍCULO” DA SEDU: QUE ESPAÇO TEM OS NEGROS NA HISTÓRIA ENSINADA?

Para o desenvolvimento desse diálogo, considerei as referências legais que orientam a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola no Ensino Médio a nível federal, a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08; da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; dos pareceres CNE nº 03/2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, CNE/CEB nº i. 2/2007, que se refere à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, CNE/CEB nº 15/2010, que trata de orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista e CNE/CEB nº 6/2011, que reavalia o mesmo tema. Tais referências legais e normativas da esfera federal resultaram na produção dos documentos “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) e Boletim 10 – Educação Quilombola, entre outras produções com finalidade informativa e de uso tanto para a formação continuada de professores, quanto para uso em espaços diretos de ensino-aprendizagem escolar.

Tal reflexão inclui uma leitura das diretrizes curriculares para a área de Ciências Humanas no Ensino Médio contidas no “Novo Currículo” da Secretaria de Estado da Educação (ESPÍRITO SANTO, 2009), que orienta o ensino de História no Ensino Médio regular da rede estadual de ensino. A análise dessa documentação se orienta para o estabelecimento, no âmbito da Educação pública estadual, dessa política educacional construída a nível federal pela qual o ensino de História assume um papel primordial na consolidação de uma educação de caráter antirracista, de valorização da negritude e da afro-descendência em seus aspectos históricos, culturais, estéticos, fenotípicos, religiosos e identitários.

Retomando o diálogo com a produção sobre ensino de história, que envolve tanto educadores quanto pesquisadores acadêmicos dos campos da História e da Educação, embora também mobilize profissionais de diversas outras áreas de formação e atuação, abordo alguns estudos sobre o ensino de História, desenvolvidos após o ano de 2003, voltados para a perspectiva da ERER. A escolha dos textos esteve relacionada ao vínculo objetivo das produções com o campo do ensino de história, uma vez que muitas das abordagens sobre o tema escapam à questão da disciplina e do saber histórico escolar em si, vinculando-se a abordagens políticas, sociais ou teóricas que fundamentem, ou apenas desenvolvam uma apologia à aplicação da Lei 10.639/03.

O Novo Currículo da Educação Básica da SEDU, elaborado entre os anos 2004 e 2009, constitui uma importante referência para observar os espaços reservados a construção e reprodução dos discursos identitários vinculados à negritude e à afro-descendência na Educação Básica, uma vez que o documento foi construído já no contexto das políticas educacionais para as relações étnico-raciais, definindo o Conteúdo Básico Comum (CBC) das disciplinas escolares e componentes curriculares da Educação Básica nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo, a partir de 2009.

Em sua apresentação, o documento de diretrizes curriculares para o ensino de Ciências Humanas no Ensino Médio evidencia o compromisso da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) em:

[...] garantir não apenas a gratuidade e a obrigatoriedade escolar como um direito fundamental e legítimo, mas, sobretudo, para viabilizar o acesso com permanência e qualidade das aprendizagens, conforme os termos constitucionais, garantindo ainda **pluralismo** e **democracia** no processo de definição das políticas educacionais (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 11, grifo nosso).

Há, no texto de apresentação, a valorização do processo de avaliação interna, da promoção de seminários, entre os anos de 2004 e 2006, com a participação direta de cerca de 1.500 profissionais da Educação que orientaram a elaboração do documento curricular à superação do conhecimento desvinculado da prática

reflexiva com a "práxis social", que traduzem-se na construção de "identidades mais elevadas moral e intelectualmente" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.13).

O termo "identidade" é citado algumas vezes como algo indissociável e, muitas vezes como uma finalidade do próprio currículo:

É sabido que a maior transformação da dinâmica escolar acontecerá por meio do currículo. O currículo é a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos. Portanto, **o currículo forma identidades que vão sendo progressivamente construídas**, por meio dos conhecimentos formalmente estabelecidos no espaço escolar, por meio de atitudes, valores, hábitos e costumes historicamente produzidos que, muitas vezes, passam de forma subliminar nas práticas pedagógicas (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12, grifo nosso).

Compreendo o caráter político da identidade, enquanto recurso discursivo de identificação, assim como o caráter político da identificação, enquanto processo de subjetivação. Em estudos sobre as identidades, Hall (2014) propõe importância "irredutível" do termo *identidade* para discutir a questão da "agência" – que se constitui no sujeito da ação social e que envolve a percepção de "subjetividade" dos sujeitos – e da política:

[...] Por política entendo tanto a importância – no contexto dos movimentos políticos em suas formas modernas – do significante "identidade" e de sua relação primordial com uma política de localização, quanto as evidentes dificuldades e instabilidades que têm afetado todas as formas contemporâneas da chamada "política de identidade" [...] (HALL, 2014, p. 104).

A definição do CBC, Conteúdo Básico Comum, para as disciplinas da Educação Básica, passou a definir 70% dos conteúdos de cada componente curricular e passou a constituir-se em um referencial de avaliação do desempenho docente. Para o Ensino Médio, as categorias norteadoras do CBC são a **ciência**, a **cultura** e o **trabalho**. O Novo Currículo traz as seguintes definições dessas categorias:

[...] O conceito de **ciência** remete a conhecimentos produzidos e legitimados ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. A **cultura** deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. O **trabalho** é aqui concebido como dimensão ontológica, como forma pela qual a

humanidade produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares e, assim, produz conhecimentos [...] (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 14, grifo do autor).

Ramos (2004) observa que o Ensino Médio no Brasil esteve, durante toda a sua história, relacionado com o mercado de trabalho e à formação de mão de obra para os diversos postos de trabalho. Nesse sentido a autora afirma que

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo que o **trabalho** se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de **ciência** e **cultura** –, também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. O mesmo se pode dizer da ciência e da cultura. Além de princípios, esses também podem se constituir como contextos configurando-se como atividades propriamente científicas e propriamente culturais (RAMOS, 2004, p.48, grifo nosso).

De acordo com essa proposta curricular, ainda há o percentual de 30% dos conteúdos curriculares que estaria reservado à "realidade sociocultural da região onde a unidade escolar está inserida" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.14). Concordo com Silva (1999) na perspectiva do currículo enquanto um campo de disputas estratégico, pois, sendo um gerador de discursos, representações e sentidos sobre os campos político, social e cultural, estabelece diferenças e constitui relações hierárquicas, produzindo identidades (SILVA, 1999, p. 12).

Nesse sentido, o primeiro capítulo do “Novo Currículo” da SEDU-ES, intitulado “O processo de construção do documento curricular”, reitera o processo democrático de elaboração do documento curricular, entre os anos de 2004 e 2008, por meio de um amplo processo de debates, análise e produções com a participação de educadores de cada área, sendo muitos desses “[...] referência de cada disciplina e por SRE, considerando situação funcional, formação acadêmica e atualização permanente, exercício constante de uma prática pedagógica inovadora [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 21). Tal atenção ao processo de construção do documento, mais do que evidenciar a trajetória democrática de construção do texto curricular, busca reafirmar discursivamente a proposta de Educação democratizante e inclusiva preconizada pelo documento. Além disso, percebe-se o intuito de obter a receptividade, junto ao segmento docente, das propostas curriculares elaboradas em conformidade com a

própria experiência dos educadores, evidenciada pela participação dos “112 professores referência da rede estadual” em sua elaboração (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 22).

O capítulo “Pressupostos teóricos”, do currículo mencionado, aborda os princípios norteadores, como "valorização e afirmação da vida", "reconhecimento da diversidade na formação humana", "a educação como bem público", "a aprendizagem como direito do educando" e, novamente "a ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes do currículo". Um tópico, particularmente vai ao encontro da Educação das Relações Étnico-Raciais, que é o que trata do "reconhecimento da diversidade na formação humana". Nesse pressuposto, o documento expressa, brevemente, a diversidade humana enquanto condição biológica e cultural da humanidade, ancorando a questão a partir de uma perspectiva crítica no enunciado:

Superar as diversas formas de exclusão, de dominação e discriminação é oportunizar que a diversidade seja vivida, experienciada por e com todos os sujeitos por meio do acesso e da troca de informações, pela compreensão dos direitos e deveres do cidadão e pelo exercício da autonomia necessária para a vida social [...] (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 23).

Ao eleger **o aluno** enquanto o principal sujeito da ação educativa, o texto do documento curricular levanta as seguintes reflexões:

[...] Quem é esse sujeito que se encontra imerso em um mundo contemporâneo e vem de diferentes origens sociais e culturais? Quais são os alunos e quais são, hoje, suas relações com a sociedade e com a instituição escolar? Esse sujeito está aprendendo na escola? Utilizamos a linguagem correta para cada tempo da vida humana, para fazer do ambiente físico e social da escola um local de aprendizagem? (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 30).

Sendo uma etapa da vida de forte relação com a construção identitária, o documento aponta que "a juventude é marcada pela busca da diferença e originalidade, o desejo de impactar, de provocar contrastes [...]" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 33). Etapa marcada por "conflitos", pela participação em movimentos dos quais a sociedade diverge em opiniões e, muitas vezes, rotula por "desordeiros", "transgressores" ou "rebeldes". Essas são algumas das expressões pelas quais o Novo Currículo caracteriza a adolescência e a juventude, momento da vida no qual

se acentuam também o sentimento de identificação com alguns grupos sociais e a partir desta identidade, o estabelecimento de novas relações com a instituição escolar, como propõe o documento:

Ser jovem na periferia ou no campo, e ser mulher jovem ou ser jovem negro, da classe média e trabalhadora, são todas identidades possíveis e relacionais, resultantes da competição de símbolos por parte dos movimentos e grupos sociais. Há também uma distinção entre o que o jovem espera da escola como espaço de convivência e sua percepção sobre o papel da escolaridade na vida adulta (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 33).

O capítulo 3, “A diversidade na formação humana”, dá mais atenção ao princípio norteador que destacamos anteriormente. Após apontar a diversidade enquanto constituição histórica, social e cultural de toda a humanidade, o texto aponta para a questão da diversidade biológica, incluindo nesse âmbito de diversidade os diferentes sujeitos portadores de deficiências (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 35).

Entrelaçando a questão da diversidade com o debate curricular, o documento abre uma reflexão a respeito dos vários campos nos quais essa temática se apresenta no contexto educacional, como as diversidades socioculturais, biológicas, políticas, estéticas, éticas, epistemológicas, tanto no que diz respeito aos seres humanos envolvidos nos processos educacionais, quanto em relação aos saberes e conhecimentos que constituem elemento indissociável do esquema ensino-aprendizagem e da própria proposta curricular. Nesse sentido, o texto aponta a diversidade enquanto elemento fundamental para o "campo da ética como processo de formação humana", "para a formação dos educandos numa perspectiva de cidadania mais plena" e ainda "[...] para uma educação inclusiva que propõe o rompimento do ciclo de exclusão [...]" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 36). Dessa maneira

O currículo deve, portanto, contemplar o ser humano em sua complexidade e dimensões que compõem sua realidade objetiva de vida – tanto dentro quanto fora da escola – destacando-se as questões ambientais, as relações étnico-raciais, a cultura de paz, os direitos humanos, a sexualidade, a ética e cidadania, dentre outras, como questões inerentes ao currículo escolar, contribuindo de fato para a formação humana (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 36-37).

O Novo Currículo da SEDU traz, nos subtópicos desse terceiro capítulo, as particularidades dos sujeitos educandos de algumas modalidades da Educação

Básica, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo dentre outras propostas educacionais, como a Educação Especial, a Educação Ambiental e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Neste último tópico o subtítulo evidencia a atenção da abordagem: "afro-brasileiros" e "indígenas".

Indicando referenciar-se pela Lei 10.639/03, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação), o documento curricular apresenta dados nacionais e estaduais sobre o percentual populacional negro e sobre a acentuada exclusão da juventude negra do acesso ao ensino superior: no ano de 2004, de acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios (PNAD), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 2% dos jovens negros tinham acesso ao Ensino Superior, sendo que, no Espírito Santo, mais de 56% da população é composta por negros. Frente a essa realidade, o texto curricular propõe:

Um currículo que contemple a questão étnico-racial deve ser capaz de responder às demandas advindas das especialidades, das pluralidades e da identidade brasileira, pois o Brasil é um país pluriétnico e multicultural. Considera-se a exigência legal preconizada pela Lei Federal 10639/03; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e, por meio da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 42).

O tópico não ocupa uma página do texto do Novo Currículo e, além dos apontamentos identificados acima, não faz mais que apontar superficialmente que o ensino de história e cultura afro-brasileira é uma "resposta às demandas da população afrodescendente" e a busca da superação da "lógica pautada no pensamento eurocêntrico e americano do não reconhecimento de outras culturas étnicas: indígenas, africanas e asiáticas" para o aprendizado da convivência e de "[...] aceitar as diferenças étnico-raciais indígena, africana, europeia e asiática, que formam a população brasileira" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 43).

Quanto aos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira presentes na listagem do Conteúdo Básico Comum, observamos que, na proposta curricular para o 1º Ano, dois conteúdos propostos abrem mais possibilidade direta de relacionamento com a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais,

embora não tratem especificamente de história africana ou afro-brasileira, que são: “Escravidão e Servidão”, no tópico **1) Relações de Trabalho, Relações de Poder**; e o conteúdo “Movimentos sociais, as festas das minorias, as festas do trabalhador”, no tópico **3) Mundo das Festas** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 85-86).

No entanto, ambas as propostas propiciam abordagens ambíguas, uma vez que os conteúdos de 1º ano tratam apenas da escravidão na antiguidade clássica europeia e na transição dessa instituição para o regime do **colonato** e da servidão medieval, também europeia. Todavia a escravidão moderna de africanos por europeus pode ser abordada como elemento de análise e diferenciação. No tocante ao tema Festas, a proposta de abordagem “festas das minorias” não deixa evidente se o documento considera os afro-brasileiros enquanto uma minoria social. Sendo ainda notável a ausência da referência explícita às festas de tradição negra-rural, como os congos, jongos, ticumbis, reis de bois, folias, dentre outras que constituem as manifestações festivas de maior evidência e originalidade presentes no território espírito-santense.

Para o 2º ano do Ensino Médio, há a proposta dos conteúdos “Escravos islâmicos no Brasil”, “O Pós-Guerra e o redesenho dos países na África e na Ásia: conflitos étnicos e religiosos.” e “As colônias francesas e inglesas no norte da África” no tópico **1) As relações do Oriente Islâmico com o Ocidente**. As demais propostas, relacionadas a questões de gênero, sexualidade, religiosidade e moda, podem constituir-se locus de abordagens étnicas e afro-brasileiras, no entanto, não trazem esta abordagem como subtópico proposto, embora conste dentre as **Habilidades** a serem desenvolvidas nos estudantes dessa série: “Respeitar as diversidades étnicas, religiosas, sexuais, classistas e geracionais, reconhecendo-as como construções históricas e manifestações culturais” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 87).

Dentre os conteúdos propostos para o 3º ano, há a presença de mais alguns temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, como a sugestão das figuras de Zumbi dos Palmares e Caboclo Bernardo no conteúdo “Os discursos nacionalistas: conteúdo simbólico e a construção de heróis”, juntamente com “Estados e disputas étnicas (independência das colônias africanas e o apartheid)” no

tópico **1) Nações e Nacionalismos**. No tópico seguinte, **2) Colonizações e Resistências**, observa-se a proposta do conteúdo “A resistência negra na África do Sul”, encerrando assim as propostas de abordagens aos conteúdos de história e culturas africanas e afro-brasileiras.

Observo, portanto, que embora o documento se proponha, no nível do discurso, à promoção de uma Educação Básica democrática e inclusiva, que contemple os diversos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, o espaço destinado à história e cultura africana e afro-brasileira no Novo Currículo da SEDU para o Ensino Médio está sugerido em cinco dos quarenta e três conteúdos propostos no CBC de tal documento. Também é evidente a sujeição desses temas à história pela perspectiva eurocêntrica, pela qual as culturas e eventos referentes aos povos africanos e indígenas são abordados em função da exploração, conquista, colonialismo e independência de seus territórios em relação aos países europeus, com destaque aos temas “colonialismo”, “escravidão” e “*apartheid*”.

Rompe-se com a abordagem de uma história linear, mas mantém-se a lógica de uma história da humanidade, cujo ponto de partida são as grandes civilizações euro-asiáticas e cuja culminância é a sociedade capitalista industrial globalizada e suas instituições sociais e econômicas ocidentais. Permanecem os questionamentos quanto à aplicação real dos conteúdos que representam o ser humano negro, africano, afro-brasileiro, afro-ameríndio no componente curricular História e da construção da Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano do Ensino Médio regular da rede pública estadual de ensino.

5 DAS ROÇAS DO SAPÊ PARA O CÓRREGO DE SANTA MARIA: ESTUDANTES QUILOMBOLAS, IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA

Abro este segmento do trabalho retomando o seu objetivo central, que é compreender as relações que o ensino de História estabelece com a construção identitária dos estudantes quilombolas que estudam na EEEFM “Córrego de Santa Maria”, com o objetivo de produzir reflexões a respeito do fazer docente de História em uma realidade escolar, histórica e territorial que colabore a com a construção de um ensino de História mais democrático, no que diz respeito às diferenças de cor/raça/etnia, origens sociais e culturais, sem, no entanto, deixar de pensar outras diferenças que estão presentes nas escolas, como a sexualidade, as relações de gênero, os diferentes posicionamentos políticos, religiosidades, etc.

No entanto, ao buscarmos esse objetivo chegamos também a outros, que seriam a observação, identificação, sistematização e reflexão das materialidades e sentidos que os adolescentes e jovens das comunidades de quilombo do Sapê do Norte estão estabelecendo com as tantas questões referentes à garantia e perdas de direitos, enquanto comunidades tradicionais e enquanto jovens, na atualidade social, econômica e política do país.

Comunicar, e através do ato de comunicar, informar e produzir reflexão a respeito da construção de políticas para a educação nesse país, que toma vultos muito próprios na corrida pela profissionalização, sobretudo, quando se trata da juventude. E, afinal, que juventude é essa? Qual sua relação com o meio rural e o meio urbano? Com as tecnologias? Com as suas famílias, suas comunidades e com os seus sonhos.

Pensar essa subjetividade expressa através das falas é tomar contato e buscar compreender as identidades de jovens, negras e negros, pardos, brancos e brancas, quilombolas ou não, pelo menos ainda, nesse processo constante e interminável da construção identitária de alguém. Esse é também um dos objetivos deste capítulo. Interpretar culturas e falas a partir de reflexões teóricas e metodológicas. Encontrar sentidos culturais que possam auxiliar o trabalho docente.

5.1 DIMENSÕES DE ANÁLISE SOCIAL A PARTIR DE DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL: NÚMEROS E PERCEPÇÕES

O método documentário de análise que foi trazido para compor a estruturação dos grupos de discussão e a interpretação das discussões produzidas no âmbito da pesquisa têm o seu ponto de partida na consideração dos sujeitos da pesquisa em duas dimensões que lhes constituem social e culturalmente (BOHNSACK; WELLER, 2013). A primeira dimensão é chama de *horizontal* e é composta pela “indicialidade dos espaços sociais”, ou seja, as principais características sociais no qual o sujeito está inserido.

Os adolescentes e jovens, meninos e meninas com idade entre 15 e 18 anos, que foram sujeitos dessa pesquisa, conforme apresentado no decorrer deste trabalho, são educandos matriculados e frequentes no Ensino Médio regular da EEEFM “Córrego de Santa Maria”. Esta escola é parte da rede estadual de Educação e foi caracterizada em seus principais aspectos estruturais e institucionais no primeiro capítulo desta dissertação. Observa-se, a partir dos registros de matrículas que sistematizei (APÊNDICES E, F e G), que os estudantes desta escola residem em diversas comunidades e localidades rurais entre os distritos de Nova Veneza, Nestor Gomes e Itauninhas, no município de São Mateus, comunidades rurais localizadas no próprio distrito sede do município, além de localidades rurais dos municípios de Boa Esperança e Conceição da Barra.

Nessa vasta região há o convívio de milhares de famílias camponesas, dentre pequenos e médios agricultores, famílias camponesas e lavradoras que residem nas vilas das fazendas nas quais trabalham, famílias camponesas sem propriedade de terra que realizam migrações sazonais em busca dos ciclos de plantio e colheitas agrícolas entre o norte e o noroeste do Espírito Santo, o sudeste de Minas Gerais e o sul do estado da Bahia, famílias camponesas empregadas nos latifúndio de monocultivo de eucalipto e cana de açúcar, carvoeiros, pequenos comerciantes e prestadores de serviços e famílias camponesas negras, residentes nas dezenas de comunidades quilombolas da região e que dividem-se entre a agricultura familiar tradicional e todas as demais modalidades de ocupação designadas acima.

Dos 116 estudantes matriculados nas três séries do Ensino Médio regular em Santa Maria, ao menos 59 residiam em comunidades autoidentificadas e certificadas enquanto comunidades quilombolas, enquanto 57 residiam na localidade de Córrego de Santa Maria, em fazendas da região ou outras comunidades não quilombolas. Do contingente total de estudantes do Ensino Médio, 56 eram do sexo masculino e 60 do sexo feminino. 19 estudantes se autodeclaravam de cor branca, 26 se autodeclaravam de cor preta, 69 se autodeclaravam de cor parda e 01 se autodeclarava indígena. 01 estudante não declarou cor. Esse único indígena é um estudante nascido em Itamaraju – BA.

Ao menos 92 estudantes, das 116 matrículas consideradas, são filhos de famílias cuja ocupação é exclusivamente de lavradores ou camponeses; outros 04 estudantes tem um dos responsáveis trabalhando na roça e outro desenvolvendo outra atividade profissional. Dentre as ocupações demais ocupações citadas estão a de motorista, pedreiro, pescadores, professora, mecânico, do lar, comerciante, cabeleireiro, auxiliar de serviços gerais e pensionista. Dos 116 estudantes, somente 03 tem ao menos um dos responsáveis com nível superior completo e, nos três casos, são as mães, que possuem a ocupação de professoras. A partir dessas informações, podemos considerar que a dimensão horizontal dos sujeitos da pesquisa é um ambiente fortemente marcado pela presença negra e quilombola, pela vida camponesa e agrária em seus diversos aspectos, e pela maior inserção da mulher na formação escolar, embora com pouca diferença, mas cujas mães-professoras citadas exemplificam uma característica associativa entre o feminino e a educação.

Até o mês de setembro de 2016, 92 estudantes mantinham-se frequentes nas aulas. Não pude constatar o número exato de transferências, desistências ou evasões. Em uma das conversas que tive com os educandos, durante a observação, tive a informação de que alguns estudantes haviam abandonado a escola por desestímulo em relação à escola ou por dificuldades no aprendizado, citando a lotação das salas como um dos motivos da evasão. Em alguns casos havia desistência por motivo de trabalho. No tempo que estive na escola pude presenciar três transferências por transgressão disciplinar recorrente por parte dos alunos. Um dos casos por motivo

de brigas e outros dois casos, pelos alunos terem saído da escola em horário de aula sem comunicar os educadores ou gestores escolares.

Após um período de observação em sala de aula com a turma do 3º ano, desenvolvi um questionário sociocultural para aplicar aos educandos, afim de identificar os possíveis participantes do grupo de discussão e ter mais informações a respeito do perfil cultural desses adolescentes e jovens. Dos 92 alunos que puderam participar da aplicação do questionário, 78 entregaram o questionário respondido, sendo que 51 afirmou ter interesse em participar da pesquisa, 16 afirmaram não querer participar e 11 deixaram a opção em branco, o que consideramos como uma negativa. Desses 51 participantes, a maioria era de estudantes do 3º ano, com quem pude desenvolver mais proximidade e confiança.

Sistematizei seus questionários entre “residentes em comunidades quilombolas certificadas”, “residentes em comunidades não-certificadas”. A opção por essa divisão foi uma maneira que encontrei, inicialmente em identificar quais estudantes eram de famílias quilombolas, ou se identificavam enquanto quilombolas e quem não era. Uma vez que a certificação decorre de um longo trabalho de organização de entidade comunitária e diversas assembleias para debater o tema do autorreconhecimento, da territorialidade, da memória e história locais, assim como toda uma movimentação de pesquisadores, fiscais e outros agentes públicos e privados, parti da ideia de que dentre os estudantes de comunidades quilombolas houvesse o contato com esse debate.

Alguns aspectos da dimensão vertical dos espaços sociais dos sujeitos dessa pesquisa puderam ser observados a partir desse questionário (APÊNDICE H). Entre os/as estudantes que optaram por participar da pesquisa, 22 eram residentes em comunidades não certificadas, os quais chamei por Grupo R, e 29 educandos residiam em comunidades certificadas, que nomeiei Grupo Q. As letras se referem às iniciais das palavras “rural” e “quilombo”, para identificar a o espaço social comunitário dos sujeitos.

Diante da questão de já haverem residido em outros municípios, 15 do Grupo R afirmaram que sim. O Grupo R citou Boa Esperança, Conceição da Barra, Pedro

Canário, Vitória, Macaé (RJ), Belmonte (BA) e Ouro Preto (RO). Do Grupo Q, 06 indicaram já haver residido em outros municípios, citando São Mateus, Pedro Canário, Pinheiros e Guaratinga (BA). São Mateus foi citado por dois sujeitos desse grupo como outro município, sendo que suas indicações de residência apontavam Córrego São Domingos e Itauninhas, comunidades localizadas no município de São Mateus. No outro grupo não houve essa referência a São Mateus como sendo outro município. Além do número consideravelmente menor de sujeitos residiram em outros municípios do Grupo R para o Grupo Q, essa ocorrência de não identificação com o município constitui um dos aspectos, que será retomada na análise do grupo de discussão, considero uma das relações particulares do espaço social territorializado, ou em processo de territorialização, retomando o aspecto jurídico do território, conforme pensado a partir de Arruti (2006).

No quesito religião, 13 sujeitos do Grupo R se identificaram como praticantes de religião de matriz protestante ou evangélica, 02 se identificaram como católicos e 07 afirmaram não ter religião. Do Grupo Q, 05 se identificaram como evangélicos/protestantes, 05 como católicos, 02 afirmaram não ter religião e os demais não responderam à questão. A questão não delimitou opções de correntes, matrizes ou doutrinas religiosas, de maneira que o participante não se sentisse constrangido a informar (ANEXO H).

No envolvimento comunitário, os sujeitos do Grupo Q, afirmaram realizar atividades com a comunidade entre cuidados com a igreja, celebrações religiosas, organização de festividades participação de atividades promovidas pelo Movimento dos Pequenos Agricultores, participar de reuniões das associações comunitárias quilombolas, além de práticas esportivas com destaque ao futebol. Desse grupo, apenas dois sujeitos afirmaram não ter nenhuma relação com a comunidade. No Grupo R houve a consideração de participação em festas comunitárias e frequência na igreja, além de “visitas” de natureza religiosa, sendo que nesse grupo, 09 educandos afirmaram não ter nenhuma relação com sua comunidade.

No que diz respeito ao acesso a informação, todos os sujeitos do Grupo R afirmaram possuir celular com internet e acessar a rede a partir do dispositivo móvel, 15 possuem internet também em casa, 20 afirmaram possuir conta na rede social

Facebook, 15 utilizam o programa de mensagens *Whatsapp* e 05 utilizam conta de e-mail. No Grupo Q, 10 sujeitos possuem celular com acesso à internet, sendo que 04 desses também possuem internet na residência. 04 possuem internet somente em casa, 08 afirmaram possuir conta no *Facebook*, 11 possuem no *Whatsapp* e 6 utilizam conta de email. Uma educanda do Grupo Q possui blog, mas não quis informar o endereço.

Essa mesma estudante, que será chamada neste trabalho por Sonhadora de Itauninhas, ter gosto musical por rap, reggae, música eletrônica, rock, MPB, forró, pagode e música internacional, tem acesso a literatura e costuma acessar sites de notícia, como o *G1*, além da enciclopédia virtual *Wikipedia*. Além dessa moça, somente outros dois sujeitos desse grupo afirmaram ter acesso a literatura. Outros dois sujeitos afirmaram ter acesso a dança e música, enquanto manifestações artísticas. No quesito musical, os demais sujeitos desse grupo citaram funk, sertanejo, rock, MPB, forró e pop. A música evangélica, ou gospel, foi a mais citada, com 06 referências nesse grupo.

No Grupo R, foi citado o rap, reggae, hip hop, funk, sertanejo, pagode, swingueira, moda de viola, evangélica/gospel, internacional e forró. Nesse grupo o estilo musical “sertanejo” foi o mais citado, com 14 referências e o segmento gospel, teve 09 referências. Houve, nesse grupo, maior associação a manifestações artísticas variadas, como o grafite, grupos folclóricos, artes plásticas e dança, ademais de 05 sujeitos que têm contato com literatura. No que diz respeito ao acesso a sites, nesse grupo também apareceram os já citados *G1* e *Wikipedia* ao lado de outros sites de jogos e consultas escolares, como o *Só Física*, que foi citado 03 vezes e o *Brasil Escola*.

Embora 51 educandos seja um número pequeno para generalizações a respeito das diferenças culturais entre moradores de comunidades quilombolas em comparação a moradores de comunidades rurais não-quilombolas, podemos observar alguns indícios de que os jovens que residem em comunidades não-quilombolas têm mais acesso a bens culturais e de acesso à informação, como celulares, internet residencial, contato com literatura e com outras manifestações artísticas e culturais do que o grupo que mora em comunidades remanescentes. No Grupo Q, observa-se

também uma maior relação com a comunidade por parte dos jovens, seja por via de práticas religiosas comunitárias, como também pela prática de esportes e o envolvimento em atividades relacionadas à organização camponesa, como o MPA e as associações comunitárias quilombolas.

No aspecto religioso, percebe-se que há o maior predomínio de seguidores de religiões de matriz evangélica, protestante, dentre as quais se incluem as igrejas pentecostais e neopentecostais, entre os jovens que residem nas comunidades rurais do Grupo R. Entre as comunidades quilombolas, observa-se nos estudantes maior adesão ao catolicismo e também a declaração de não seguir nenhuma prática religiosa. Nesse sentido, há a incidência da recorrente invisibilização das religiões de matriz africana, como a umbanda, o candomblé e suas referenciais sincréticas regionais que são as mesas de santo: Santa Bárbara, Santa Maria e São Cosme e Damião (PROJETO..., 2007).

Após a primeira reunião dos grupos de discussão, uma das participantes, uma jovem moradora do Córrego São Domingos, me procurou discretamente para perguntar se eu conhecia ou frequentava religiões de matriz africana. Lhe respondi que sim, que frequentei antes de residir em São Mateus. Eu perguntei se ela frequentava também. Sua resposta foi negativa, mas com sorriso e movimentos corporais que indicavam hesitação em responder. Disse apenas que se interessava e que tinha vontade de conhecer. Tanto nas observações, como nos grupos de discussão a questão religiosa foi algo que, embora presente através de diversos aspectos materiais, como roupas, cabelos, que identificam seguimentos religiosos pentecostais, ou mesmo como um dos motivos de agrupamento entre alunos e alunas, não esteve presente nos discursos produzidos nos grupos de discussão.

De acordo com Weller (2013), essas relações subjacentes a um determinado espaço social, aquilo que se fala, ou qual postura se tem diante de crenças, ideologias e cosmovisões compõem a dimensão vertical das práticas sociais dos sujeitos. Nesse sentido, quando o diretor Thalles Sabadin me apresentou às turmas como um pesquisador das comunidades quilombolas da região, fui inserido entre as relações correspondentes à dimensão vertical das práticas sociais dos grupos. Esse fato ficou perceptível na recusa que alguns estudantes, cuja origem quilombola já havia se

evidenciado para mim durante as observações em sala, tiveram em participar da pesquisa. Assim como, na presença de respostas com indícios de negação social à questão quilombola por parte de estudantes do Grupo R diante da questão “Você saberia me dizer se sua comunidade é considerada uma comunidade quilombola?” (ANEXO H). Como respostas figuraram: “não, apenas uma cidadezinha pacata”, “nenhum pouco” e em diversas respostas “lógico que não!”.

Ao entrevistar Dona Bete³, uma antiga moradora, nascida em Córrego de Santa Maria, ao narrar aspectos de sua subsistência familiar durante a infância, identifica uma região que pai pescava da seguinte maneira:

Dona Bete: Rio do Norte. Que passa dentro de São Mateus. É o mesmo rio.
 Diego: que é o Cricaré.
 Dona Bete: é o Cricaré.
 Diego: mas aí, esse lugar hoje é o Sítio Bela Vista?
 Dona Bete: não. Eles chamam lá de.... Eles chamam “Rio dos Carambola”, que eles fala... que tem os “carambola”, mais pra lá.
 Que eles fala, né? Mas agora é fazenda.
 [Referência à proximidade das comunidades quilombolas de Serraria e São Cristóvão]
 Diego: dos quilombolas, será?
 Dona Bete: é.
 Diego: E aqui, fala muito de quilombolas?
 Bete: Não. Agora quietaram com esses negócios.

Quando peço a Bete para ela falar um pouco mais sobre a relação com as comunidades quilombolas, ela muda de assunto, dizendo que “nunca teve isso aqui. O que tinha era as famílias. Cada qual com seu pedaço de terra”, reafirmando tanto a negação do diferente, o quilombola, quanto reafirmando o processo de expropriação das terras das famílias negras, indígenas e de camponeses posseiros após a chegada dos grandes empreendimentos do agronegócio no norte e noroeste do Espírito Santo.

Dona Bete, foi a segunda filha de uma família com 13 irmãos. Os pais, vindos de Minas Gerais com outros membros da família paterna e materna no final da década de 1950 estabeleceram-se à cerca de 4 km da localidade de Córrego de Santa Maria como posseiros, às margens do Rio do Norte, ou Rio Cotaxé, que constitui o braço norte do Rio São Mateus. Uma história similar à família de muitos dos educandos

³ Entrevista. Elizabete Pereira Moraes. São Mateus, 13 out. 2016.

participantes do Grupo R, cujos tios, irmãos e primos mais velhos migraram para as periferias da Grande Vitória, pra Rondônia ou, simplesmente “desapareceram no mundo”, como uma das irmãs de Dona Bete e alguns familiares dos jovens participantes da pesquisa.

5.2 OS GRUPOS DE DISCUSSÃO: ESTUDANTES COM A PALAVRA

5.2.1 Entre versos e açoites: o Dia da Consciência Negra

A compreensão das dimensões sociais e culturais de vivência dos sujeitos, seja na família, na escola ou em suas comunidades são as tintas que vão colorindo os cenários nos quais os sujeitos entram e para representar seus papéis, para dar materialidade aos seus discursos. Os níveis interpretativos constituem nas diferentes posturas e profundidades que diferem o olhar de quem assiste a encenação.

A atividade de culminância da Semana da Consciência Negra de 2016 (FOTOGRAFIA 5) foi reduzida em relação aos outros anos. Apenas os educandos e educandas do 3º ano do Ensino Médio desenvolveram e apresentaram, apenas para os estudantes do 1º ano, que estavam em aula de História e foram levados da escola pela professora.

Fotografia 5 – Educandas participando das atividades do Dia da Consciências Negra



Fonte: acervo Diego Barbosa.

Segue a transcrição da apresentação:

((fundo em tecido vermelho. Sentado em uma cadeira com ar indolente e agressivo um jovem de pele clara vestido estilo *cowboy* segura um chicote. Dois outros rapazes aguardam de pé atrás dele. Pelo cenário, meninas, em sua maioria negras, trajando vestido com temas étnicos, trabalham manipulando baldes, peneiras e côcos. No outro extremo do cenário está uma jovem branca, vestida em trajes coloniais))

Escrava (menina negra): sou negra e me orgulho de falar
a minha cor é minha herança
não venha me discriminar.

Capataz (menino branco): cala a boca, suas negras!
seu lugar é na senzala.
Capitão, chicoteie-as!

((cena de agressão: dois meninos avançam sobre as meninas açoitando-as e prendendo-as às pilastras do salão. Três meninas em trajes étnicos se dirigem à menina que está em trajes coloniais))

Escravas (meninas negras): as escravas vão morrer pelas mãos do malfeitor!

Senhora de escravos (menina branca): o que está acontecendo?
Pare de chicoteá-las.
Isto é uma covardia.
Não percebe que vão matá-las!

Capataz (menino branco): eu que mandei bater nessas escravas pretas que não se põe em seu lugar!

[gargalhadas]

Senhora de escravos (menina branca): elas merecem respeito,
que somos todos iguais.
preconceito é um crime!
Deixe-as em paz.
- Liberdade!

Escravas (meninas negras): liberdade! liberdade!

Voz da plateia (em tom de chacota): abre as asas sobre nós!

[gargalhadas]

Escrava 2 (menina branca): apesar das diferenças os negros merecem respeito pois eles sofreram muito para alcançar os seus direitos.

Escrava 3 (menina negra): sou negra e presencio o preconceito todos os dias levo comigo chibatadas de racismo. Isso é hipocrisia! (sic)

Escrava 4 (menina negra): fui preso na senzala da indiferença
fui açoitado no tronco da ofensa
fui morto por tamanha indiferença!
sou negra, não nego
eu me orgulho pela minha identidade.

[aplausos].

Na apresentação teatral, podemos observar um texto que mescla encenações dramáticas com textualidades poéticas declamadas à parte. Por se tratar de um ambiente escolar, estudantes apresentam a peça e outros assistem. Ocorre interação indireta entre o grupo que encena e o grupo que assiste, através de gargalhadas que se sobressaem a partir do grupo que constitui a plateia e que altera o comportamento do grupo que atua, levando-os a rir em cena e assumir uma postura gestual mais burlesca. Essa descrição constitui o nível objetivo da interpretação do que foi assistido.

No nível expressivo, o que foi desenvolvido pelos estudantes, ganha um contexto e diversos questionamentos. O contexto é a culminância de atividades relacionadas ao Dia Nacional da Consciência Negra, que é no dia 20 de novembro, mas que pode ser celebrada no calendário escolar em um dia anterior ou posterior. No caso, foi uma data posterior, o 01º de dezembro. A intenção do trabalho foi envolver os alunos em uma situação de violência e castigos físicos praticados contra os negros escravizados. Diante da tentativa de denúncia do racismo contemporâneo e do empoderamento a partir da “herança” recebida de seus ancestrais, a sua cor de pele, que é também o que constitui o maior alvo da discriminação racial sofrida, as jovens negras são interpeladas por um “capitão-do-mato”, que levanta-se e ordena que elas sejam açoitadas, revivendo a violência do cativo. A cena de agressão materializa ainda outra realidade contemporânea: a violência contra a mulher, sobretudo as mulheres negras. Os jovens “capatazes” mostram prazer em submeter as “escravas” que se vêem impotentes diante da agressão. A plateia ri com a cena e os “capatazes” respondem ao riso intensificando os gestos de agressão.

Há outras personagens: 04 que encenam escravas trabalhando e uma que corresponde à “senhora” da fazenda. As escravas, presenciando a cena de violência, não reagem contra o agressor, vão até a senhora interpellar por sua ajuda. Esta se compadece e intervém na agressão. O capitão, que é a única voz masculina da peça, empodera-se assumindo e justificando a agressão: “eu que mandei bater nessas **escravas pretas** que não se põe em seu lugar”. O lugar ao qual ele se refere, é o lugar do feminino na sociedade, cujo sentido está na palavra “escravas”, e o lugar do negro, que na fala encontra-se redobrado pela palavra “pretas” evidenciando novamente o feminino e não subjetivando o outro pela cor da pele,

anulando a carga histórica levantada pela fala inicial do ser “negra” e se orgulhar de sua “herança”.

A expressão “escravas pretas” é recebida pela plateia com outra salva de gargalhadas. Diante da presença enérgica da senhora branca, os capatazes, homens “pardos”, interrompem a agressão. O pardo não têm voz, apenas executa a vontade de branco e se compraz dela, porque quer ser branco e porque odeia o que há de negro em si, que o impede de ser branco. Essa subjetividade do “pardo”, Fanon (2008) expressa da seguinte maneira:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.

Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será [...] (FANON, 2008, p. 34).

A voz que se levanta por liberdade, é a voz branca, da senhora. As “escravas pretas” só ousam levantar a voz quando sua senhora o faz e, ainda, de maneira secundária. A mulher branca, enquanto mulher oprimida pela sociedade, solidariza-se com a mulher negra e levanta sua voz. Enquanto branca, assume a postura superior que lhe cabe e reivindica a liberdade para o outro. Reencarna a Princesa Isabel de maio de 1888, da liberdade “concedida”, anulando toda a luta negra encarnada pelo novembro de Zumbi dos Palmares enquanto memória reivindicada pelo Movimento Negro (GATINHO, 2008), luta quilombola de Zacimba Gaba no próprio Sapê do Norte e que representa a luta quilombola no Espírito Santo e nomeia a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Espírito Santo “Zacimba Gaba”.

Os gritos de “liberdade! liberdade!” ganha ainda um desfecho dialógico, quando um aluno completa “abre as asas sobre nós”, fazendo dupla referência: ao samba-enredo da escola de samba carioca Imperatriz Leopoldinense no carnaval de 1989, na qual foi campeã, e no Hino da Proclamação da República, de 1889, ao qual o samba-enredo faz referência. Por fim, a fala de denúncia contemporânea do racismo é “devolvida” às jovens negras que a realizam sem seriedade, em meio aos risos e brincadeiras dos colegas da plateia, compartilhando a ironia evidenciada pelo “abre

as asas sobre nós”, que reivindica uma liberdade que, falsamente, “foi dada” com o fim da escravidão e o republicanismo de 1988 e 1989.

O nível de análise sociogenético, proposto por Bohnsack e Weller (2013) através do método documentário, constitui o terceiro nível interpretativo. Volta pelo discurso do nível expressivo, que se relaciona, sobretudo, com a dimensão vertical dos espaços sociais nos quais vivem os sujeitos, e retoma sua dimensão horizontal, expressa pelas características sociais, econômicas e culturais que habitam o cotidiano e as práticas culturais dos sujeitos em sua materialidade do fazer, conectando assim, com os possíveis sentido do nível discursivo apresentado no teatro.

O caminho é o questionamento sociogenético, expresso pelo questionar “como?”. Portanto, como as jovens negras sofrem o racismo cotidiano? Como ele é praticado? Como os seus amigos, familiares e professores reagem às situações de racismo que presenciaram ou sofrem? Como o racismo é debatido na escola? De quais maneiras? Como as educandas e educandos negros podem expressar as situações de racismo que sofrem na escola? Como o ensino de História problematiza e historiciza o racismo e a escravidão? Como as vivências dos sujeitos, suas histórias de vida, são trazidas em sala de aula para a elaboração de uma peça teatral sobre racismo?

Encontrar essas respostas consiste em encontrar o documento cultural de elaboração da apresentação teatral. O que ele reflete dos sentidos sociais e culturais aos quais os seres humanos estão presos, como em uma teia que foi tecida por nós mesmo, retomando a ideia de Max Weber pela qual Bohnsack e Weller (2013) e Geertz (2008) desenvolvem seus métodos. A peça teatral consiste em apenas mais um documento de identidade, utilizando a expressão trazida por Silva (2015), para chegarmos às experiências desses meninos e meninas, que me conveio para efeito de descrição, chamar por “sonhadoras” e “sonhadores”. A resposta a essas questões, em suas devidas reformulações, e algumas outras, foram a que apresentamos ao grupo de discussão (GD), coincidentemente composto por algumas das atrizes e atores dessa encenação.

5.2.2 Da palavra à experiência: o GD

As palavras foram definidas por Larrosa (2002, p. 21) a partir dos sentidos que elas para como pensamos a realidade:

[...] As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

De forma igualmente bela, Larrosa (2002) separa aquilo que é informação, opinião e ideia, do que é a **experiência**, ou seja, a capacidade de vivenciar algo de forma que essa vivência possa afetar o sujeito da experiência. Sem que conceitos, definições, opiniões, críticas estejam cumprindo um papel de amortecimento da capacidade de lidar com a realidade. Nesse sentido, afirma:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 25).

O sujeito da experiência é, segundo Larrosa (2002) um sujeito passional, um sujeito interpelado, um sujeito sofredor daquilo que lhe acontece. A busca, nas rodas de conversa que organizamos com educandos e educandas da EEEFM "Córrego de Santa Maria", tinha, por finalidade entrar em contato com a emergência das experiências desses sujeitos na qual o pesquisador assume uma postura de escuta e pouca mediação. Mas como fazer isso em uma instituição estruturada em grades? As grades curriculares, as de horários de aulas, de calendários letivos, de normas comportamentais, as de ferro. Aquelas que separam o saber escolar do quintal da escola, da exposição, da experiência.

Essas grades mostraram-se em alguns dias de observação escolar, bastante representativas em Córrego de Santa Maria. O pátio interno da escola é fechado com grades, mas o portão externo não, de forma que as pessoas possam entrar livremente até o pátio externo da escola. Alguns rapazes, alguns evadidos, outros transferidos ou egressos do Ensino Médio chegam até o portão do pátio e ficam aguardando o horário do recreio escolar, quando suas namoradas ou paqueras saem das salas de aula. Os rapazes mudam, mas a quantidade é geralmente de três ou quatro casais que se cortejam, dando novo sentido à expressão “namoro de portão”. Os minutos preciosos de “contato” é logo interrompido pela sirene de retorno à sala, mas diante das distâncias entre as comunidades e impossibilidades de ver-se em outro momento, formam-se assim os laços afetivos e namoros em Córrego de Santa Maria.

Se estar dentro das grades pode representar o impedimento da experiência, estar do lado de fora pode sinalizar uma experiência desagradável. Tendo em vista que alguns ônibus de transporte escolar que levam os alunos das comunidades mais distantes, fazendas e sítios, chegam à escola com antecedência de 20 a 30 minutos antes do horário de abertura dos portões internos da escola, é comum que alguns alunos aproveitem o momento para andar pelas padarias e mercearias da localidade aproveitando para consumir doces ou refrigerantes que não podem ser consumidos no interior da escola. O atraso em entrar na escola, não significa atraso, visto que o transporte chega com antecedência, mas sim como evasão voluntária do aluno. Em duas ocasiões presenciei estudantes, do lado de fora das grades, pedindo para entrar, receberem sua transferência escolar devido reincidência nessa prática. A transferência para uma escola na sede de São Mateus significa para muitos o abandono escolar, visto que a distância e o tempo gasto pelos alunos no trajeto demandam quase quatro horas, somando a ida e o retorno.

Uma das grandes dificuldades no desenvolvimento de pesquisa escolar é retirar os/as estudantes de sala de aula. Das grades de horários e cronograma das disciplinas. O que só foi conseguido com muito manejo e em dias muito específicos entre os meses finais de pesquisa e ano letivo. A partir dos questionários, separados em Grupo Q e Grupo R disponíveis em participar do grupo, convidei três grupos

aleatoriamente, cada qual com cinco educandos. Diante da falta ou desistência de um estudante em participar do encontro, eu convidava o próximo da lista.

A incompatibilidade de horários entre as turmas levou a formação de um grupo de estudantes residentes em comunidades quilombolas certificadas, com alunas do 3º ano, um grupo misto de não residentes em comunidades quilombolas e ainda um terceiro grupo formado por residentes em comunidades quilombolas com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, na possibilidade de trabalhar os discursos identitários e as experiências a partir de um grupo multigênero.

De acordo com a metodologia proposta por Bohnsack e Weller (2013), um grupo deve ser trabalhado até que se sinta que estão exaurindo seu repertório de discussões em relação ao tema proposto na pesquisa. Um outro grupo então é formado com sujeitos de outro espaço social, com outra identidade de grupo para confirmar se as “metáforas de foco” criadas pelo grupo original correspondem apenas àquela coletividade ou se representam o todo. O grupo gerador foi o que nomeiei de GD 1, a partir do qual pude verificar no GD 2 (3º ano, não-quilombola) e no GD 3 (1º ano, quilombola), a ocorrência das metáforas de foco.

As metáforas de foco emergem com a permanência ou retorno de situações, temas na discussão que indicam como os sujeitos se representam no espaço social das experiências conjuntivas (BOHNSACK; WELLER, 2013). As experiências conjuntivas são aquelas compartilhadas por sujeitos em um espaço social, perceptíveis por meio da análise da dramaturgia dos discursos, ou seja, aquele momento em que as participantes abandonam, as opiniões, as concepções ou as explicações causais do que foi vivido, apenas revivem algo pelo qual passaram, através das falas umas das outras em um momento de profunda identificação de grupo. Sob essa perspectiva, a identidade **sob rasura** (HALL, 2015) é uma expressão discursiva, uma mediação entre as experiências conjuntivas e as representações com as quais se conecta.

5.3 ESTUDANTES DO SAPÊ: IDENTIDADES EM QUESTÃO

Após uma roda de conversa onde expliquei alguns dos procedimentos e etapas metodológicas que envolviam a pesquisa, pedi que as participantes que definissem a forma como procederiam em suas falas. As mesmas decidiram por cada uma falar de uma vez. Sugeri que após a fala de todas, que houvesse uma conversa sobre o que cada uma das outras havia falado, de forma que houvesse a discussão – que eu prefiro chamar de conversação. Elas concordaram. Propus, então iniciarmos o grupo com uma apresentação mútua e que falassem um pouco sobre si mesmas, suas comunidades e o que mais sentissem vontade (FOTOGRAFIA 6).

Fotografia 6 – O grupo de discussão



Fonte: acervo Diego Barbosa

As meninas residiam em quatro comunidades distintas: uma em Cinco Voltas, uma em Nova Vista, uma em Córrego São Domingos e duas em Córrego do Chiado. A primeira metáfora de foco surgiu logo na rodada de apresentação através da relação que as jovens estabeleceram entre quem elas são, o que sonham pra suas vidas e as diversas ausências que permeiam suas vidas, principalmente no que diz respeito a dificuldades em ver-se socialmente incluídas, dar continuidade aos estudos, receber apoio familiar, financeiro e emocional, assim como pelas próprias histórias vivenciadas por outras pessoas da família e da comunidade.

A presença da palavra “sonho” em suas falas levou ao codinome de identificação das educandas: Sonhadora S do Córrego do Chiado, Sonhadora J do Córrego do Chiado, Sonhadora do Córrego São Domingos, Sonhadora de Cinco Voltas e Sonhadora de Nova Vista. No segundo encontro em diante a Sonhadora do Córrego São Domingos passou a compor o GD 2, visto que seu namorado, residente na Fazenda Alvorada estava integrando o segundo grupo de discussão. Coincidentemente, após o primeiro encontro do GD 2, pude observar que uma das participantes era residente em comunidade quilombola e poderia gerar mais trocas e reflexões com as participantes do primeiro GD.

Todas as meninas contavam 17 anos de idade até dezembro de 2016, quando ocorreu o último encontro. Em vias de terminar o Ensino Médio e ansiosas pelo futuro, assim se representaram:

Assim, a gente tem uns objetivos de conquistar aquilo que **sonhamos** na vida, mas pra isso, nós somos estudantes (Sonhadora J do Córrego do Chiado).

[...] Às vezes quero cursar uma coisa, às vezes quero outra, mas, eu sempre tenho o objetivo de um dia vencer na vida e ser alguém melhor e ter uma condição econômica melhor de vida, porque a gente passa algumas dificuldades e a gente também tem os nossos **sonhos** de conquistar um lugar na sociedade, né. Ser alguém (Sonhadora S do Córrego do Chiado).

[...] Depois que a gente sai da escola a gente continua sendo estudante, porque a gente vai procurar ser uma pessoa melhor, então, acho que eu sempre serei uma estudante. Eu ainda não consegui realizar todos os **sonhos** não, mas... (Sonhadora do Córrego São Domingos).

Dos sonhos às experiências, surgem outros sentimentos que marcam a trajetória e os discursos dessas jovens:

Às vezes o acesso, às vezes o lugar e a gente percebe que não tem muitas oportunidades pra gente principalmente... principalmente a gente que às vezes não tem um curso ou a gente tem **dificuldade** pra ir até uma cidade pra conseguir fazer uma faculdade, um transporte, aí a gente acaba... eu conheço muitas pessoas que **desanimaram** e a gente fica triste por saber que nem todo mundo... tem pessoas que chegam a uma certa idade com aquela **tristeza** de que não conseguiu realizar o sonho, porque não teve oportunidade, ou se teve, não teve como chegar até ela. (Sonhadora S do Córrego do Chiado).

[...] e assim, muitas das vezes a gente não precisa passar por aquilo pra desistir. Só da gente ver, a gente já **desiste** no meio do caminho, né, porque vê aquilo. Como ela disse, as pessoas vê aquilo: "ah, não tenho

oportunidade pra fazer isso ou aquilo!". A gente vai vendo, a gente vai **desanimando** também, porque pensa: "olha, eu vou passar por isso também", então... (Sonhadora do Córrego São Domingos).

Na medida em que as meninas falavam potencializava-se fisicamente o abatimento e a angústia da consciência da exclusão social, que cedia espaço para o desânimo. As falas acima transcritas, constituíram o primeiro momento de experiência conjuntiva do GD. Uma percepção relacionada à Sonhadora de Nova Vista, é de que sua trajetória de vida passa menos pelas vivências compartilhadas pelas outras colegas, ademais de cada uma morar em uma comunidade e diante da realidade de que cada comunidade pode, também, constituir um espaço social muito particular em relação a outras. Enquanto as colegas são filhas de famílias "do lugar", fazendo referência ao trabalho de Ferreira (2009), a Sonhadora de Nova Vista é de uma família que "veio de fora":

Minha mãe nasceu em Montanha e meu pai nasceu em Minas, aí, conforme as dificuldades de sobreviver lá, meu avô veio pra cá – o pai do meu pai veio pra cá – e trouxe a família. A família do meu pai mora toda aqui, em São Domingos, Nova Vista, nessas redondezas aqui, só que é muito **desunida**. Eu praticamente não vejo a família do meu pai (Sonhadora de Nova Vista).

O tema familiar veio de rebote do primeiro. Embora a desagregação familiar seja uma recorrência nas famílias das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, ela acontece com muita dualidade, pela qual encontramos duas metáforas foco. A primeira é a de "dispersão/desunião", a segunda é a "família corda-de-caranguejo". A "dispersão/desunião", explica-se em parte pelo grande fluxo de trabalhadores camponeses desterrados, chamados "posseiros", expulsos de outras localidades, sobretudo de Minas Gerais, para noroeste e norte do Espírito Santo a partir da década de 1940 (PENA, 2016). As migrações intensificaram-se nos anos 60, com a expansão dos conflitos entre posseiros e grileiros da Serra dos Aymorés, estendendo-se pelo braço norte do Rio São Mateus/Cricaré, também conhecido como Rio do Norte ou como Rio Cotaxé, conforme abordado por Pena (2016).

A presença de mineiros migrantes na região, não está presente apenas na família da Sonhadora de Nova Lima. As famílias dos pais da Sonhadora S. do Córrego do Chiado e da Sonhadora de Cinco Voltas – assim como os pais de Dona Bete

décadas antes – compõem esse cenário fluxos migratórios camponeses, conforme é constatado pela Sonhadora S do Córrego do Chiado:

Sonhadora S do Córrego do Chiado: Engraçado que... a família do meu pai é de Minas, a família do pai dela é de Minas [apontando para a Sonhadora de Nova Vista] e a família...

[Sonhadora de Nova Vista aponta para a Sonhadora de Cinco Voltas]

Sonhadora de Cinco Voltas: e eu também.

[risos de todas]

Sonhadora S do Córrego do Chiado: engraçado. Por que será que vem sempre de Minas Gerais?

A Sonhadora S do Córrego do Chiado afirma também a relação de desunião em relação ao pai, que mora na comunidade de Dilô Barbosa, mas que se distanciou após a separação com sua mãe. Com os outros familiares paternos aconteceu algo similar:

Sonhadora S do Córrego do Chiado: Meu tio mora em Rondônia, a minha avó mora ali onde eles chamam de Quarenta e Um [Km 41]... e eu não tenho contato com eles, porque... perdeu. [...] Uns moram em Vitória, outros mora no Rio de Janeiro, alguns em Minas, então, é tudo **disperso**, assim. Então não tem aquela união de, por exemplo, chegar um feriado e todo mundo se juntar não, porque é todo mundo **disperso** mesmo.

A “família corda-de-caranguejo” foi a metáfora surgida em uma experiência conjuntiva das relações familiares entre as famílias quilombolas que se mantêm no território, como expresso nas falas das participantes:

Sonhadora do Córrego São Domingos: Meu pai começou a fazer a casa, mas tinha aquele negócio de... não arrumou um emprego certo, aí ficou meio, assim, balançado... acabou que não terminou de fazer a casa [riso constrangido]. Aí a gente continuou... nós continuamos morando com meu avô e nisso, quando minha mãe falava em sair de casa pra ver se arrumava algum emprego – meu pai também – pra termina de fazer a casa. Meu avô, ele sempre arrumava um “porém” pra não... eu acho que **não era pra gente se desunir**, né. Porque ele pensava assim: "aí eles vão sair daqui, vão...". Por mais que a casa seria construída ali perto, ele arrumava um jeito de não deixar porque... **tinha medo de desunir tudo**, né... as pessoas.

Aí ele acabou falecendo e mesmo assim continuou aquela **união**. E, assim, as pessoas de lá, quando vêem a gente... as pessoas de lá do São Domingos, quando vê a gente eles falam: "Nossa! Aquela família são tão unidos!". E pior que é verdade. Nós somos unidos por quê... às vezes a gente fica pensando assim: "Nossa! **A gente é muito grudado um com o outro. Parece corda de caranguejo**, né!" [risos/olhares de cumplicidade]

entre as meninas]. Tudo grudado... Mas não. É porque a gente foi criado daquele jeito, junto, ali... É isso. [...] Se falar, assim... Se chegar em algum lugar, a pessoa num conhece... "nossa, você é da onde?". – "ah, eu sou parente de Jair Marinho", aí acabou. Todo mundo conhece [risos].

Sonhadora S do Córrego do Chiado: todo mundo é amigo.

Sonhadora do Córrego São Domingos: ... todo mundo é **amigo**. Se falar: "ah, eu sou neta de Jair", "sou neta de Iracir Marinho"... "ah, conheço! Tá em casa!". É desse jeito.

Sonhadora S do Córrego do Chiado: é sempre pelos avós, né... que a gente é conhecido pelos avós.

((pausa entre as falas. As meninas indicam com o olhar que seria a vez da *Sonhadora J do Córrego do Chiado* falar)).

Assim... mora todo mundo junto, na família... na minha casa: meus irmãos e meus pais. E a minha família é, assim, muito **unida** da parte minha mãe como da parte do meu pai. Lá onde eu moro mesmo, no Chiado, a maioria é conhecido como a família Ventura, né, porque é todo mundo... é tudo família lá, praticamente. É tudo... Procurar por um, já sabe quem é. Tudo parente.

((Em meio à fala de *Sonhadora J*, *Sonhadora S do Córrego do Chiado*, que mora na mesma comunidade, ri e confirma de forma gestual a afirmação da colega)).

Sonhadora J: ... e a família da minha mãe, alguns moram em São Mateus, outros moram em Rondônia. Que nem minha avó: foi pra lá passear, mas já tem mais ou menos um ano. Aí ela vai votar pra São Mateus de novo. A maioria da família da minha mãe é de Rondônia, porque a mãe da minha avó morava lá – faz pouco tempo que ela faleceu –, então, a família dela é tudo praticamente de Rondônia. Alguns mora em Minas... e a família do meu pai é por lá mesmo, em São Mateus. [...] Então, assim, é muito **unida** a família. Que nem, em época de feriado, quando se juntam todos, não tem aquela desunião. Têm alguns que são mais dispersos, mas só que a maioria mesmo, são... quando junta mesmo, é praticamente tudo da família. É uma união muito boa.

Sonhadora S: e Chiado é Ventura mesmo! Só Ventura.

Sonhadora J: é Ventura... procurar é Ventura, Ventura!

Percebe-se uma relação entre as origens mineiras, e a forte migração de população camponesa do Espírito Santo para Rondônia, assim como os fluxos inversos entre esses estados. Outros fluxos migratórios muito presentes nas falas das participantes é entre São Mateus e Vitória, Rio de Janeiro e São Paulo, que decorrem das diversas formas de expulsão das famílias camponesas das suas localidades de origem. Outro aspecto que caracteriza as identidades familiares das participantes são a grande quantidade de filhos por família. Exceto a *Sonhadora de Nova Lima*, todas as demais têm famílias compostas por mais de cinco filhos, chegando à nove filhos, dentre os que já estão casados e constituíram novas famílias, os que mesmo

casados habitam a casa dos pais, já com filhos - como narrado pela Sonhadora do Córrego São Domingos – ou os que vivem em casas separadas.

Outros aspectos narrados, que constituem fortemente as identidades familiares do grupo, estão relacionados à presença dos avós como aglutinadores da família, evitando muitas vezes a dispersão dos filhos e netos. A longevidade também é outra característica, o bisavô da Sonhadora do Córrego São Domingos, segundo ela relata, foi um quilombola que viveu até os 106 anos de idade. Igualmente a bisavó da Sonhadora de Cinco Voltas, que era da comunidade e viveu mais de cem anos. Guardadores de saberes e transmissores dos mesmos, assim como das brincadeiras, folias, festas de São João e das “contações de casos”, que muitas vezes ganham outras audiências, como daqueles cujos avós já partiram:

Sonhadora S do Córrego do Chiado: depende... e às vezes nem precisa ser parente. Eu conheço pessoas que não é parente – pessoas já velha, já – que contam caso, que se você ficar, assim... parar pra ouvir história, você fica lá, ó... porque eles conta história. Convincente, tá! É difícil você sair sem acreditar.

Sonhadora do Córrego São Domingos: essas pessoas, assim, bem mais velho que a gente, quando eles vão falar uma coisinha, por mais que seja mínima essa coisa, mas eles demoram pra falar, gente! Eu não entendo o porque disso. A gente vai falar alguma coisa, a gente fala tão rápido e eles fica lá ((gesto de estalo de dedos indicando demora))... a gente quer sair e eles fica lá ((repete o gesto com os dedos))... É bom ouvir, né, mas as vezes a gente pensa que é chato... mas é bom ouvir sim.

Quando se trata da dramaturgia do discurso, as associações de memórias dos avós e bisavós estão marcadamente relacionadas a um gestual terno, a narrativas relacionadas aos costumes e tradições locais, a união familiar, que geralmente é sinônimo da união comunitária e a expressões de solidariedade.

Outra metáfora de foco surgiu relacionada ao tem trabalho, que foi o “campo de união”. Essa metáfora traz também uma forte relação com os temas do crescimento do trabalho assalariado na região, da relação dos jovens com a terra, da perda de terras pelas famílias quilombolas frente à chegada de fazendeiros, na realização de compras injustas, grilagem ou coação, o que aconteceu também em relação com a chegada dos plantios de eucalipto da Aracruz Celulose S.A., atual Fibria, na década 1960.

As participantes, todas possuem forte relação com o trabalho camponês. A Sonhadora S de Córrego do Chiado narra com pesar a relação de perda das terras da família e a proletarização da mãe, que passou a trabalhar de diarista nas fazendas, ou mesmo para a própria Fibria. Outras narrativas somaram-se a dela, na qual todas se envolveram, revivendo as histórias familiares compondo outra experiência conjuntiva de grupo:

Sonhadora S do Córrego do Chiado: A minha mãe trabalha na roça, mas ela trabalha de diaris... diário, né. Então, a minha mãe fala que... ela mostra, sempre quando a gente sai, assim, ela fala: "ó, aquela terra lá era do meu pai, mas hoje em dia...", "mas ele vendeu por alguma coisa, pra comprar alguma coisa..." ou "não teve a escritura, aí tomaram a terra". E, sempre, ela falava que... Sempre falava pra ele fazer a escritura da terra e ele nunca que fazia e acabou perdendo. Então, a gente não tem terra, mas ela falou que já tiveram terra, **muitos pedaços de terra que eles trabalhavam**. Então, hoje em dia minha mãe é empregada. Trabalha na roça. Ela – graças a deus – ela sabe fazer muitos serviços, assim, de roça: plantar, capinar, desbrotar... Então ela sobrevive assim, desses serviços... de campo mesmo ((fala com certo pesar)).

Sonhadora J do Córrego do Chiado: bom, o meu pai, ele trabalhou empregado por uns tempos, só que aí, depois, ele – devido a alguns anos, que é muito tempo –, ele saiu e trabalha em casa mesmo, com a mãe, cuidando das coisas que ele... pimenta, café... aí, ele trabalha lá mesmo. E minha mãe sempre foi... trabalha em casa, ou na roça perto de casa mesmo... e foi assim. [...] **cada família tem um pedaço de terra pra trabalhar**. Não é aquela divisão que tem nome, não, mas cada um tem seu pedaço de terra, seja lá perto de casa ou fora. Cada um tem sua parte pra trabalhar.

Sonhadora de Nova Vista: Na roça, meu trabalhava na Plantar [empresa de plantio de mudas de eucalipto], aí, depois de uns certos problemas que aconteceram, ele foi, saiu e começou a trabalhar **na roça do meu avô**. E até hoje tá lá... **cultiva tudo que ele tem lá**. Só que aí agora veio a questão dos irmãos. A falta de união na família, tá gerando um conflito pra dividir a terra. E tem um irmão que ninguém sabe onde tá... aí fica sem divisão de terra e ela vai acabar...

Sonhadora de Córrego São Domingos: Pelo menos lá onde eu moro... a terra é do meu bisavô, que passou pro meu avô e, como meu avô faleceu, agora é nossa, só que... uns tempos atrás, essa família – a família – tava passando por um **conflito por divisão de terra**.

Meu avô costumava falar que na época dele não tinha isso. Que cada um ficava com seu pedaço, trabalhava ali mesmo e ali ficava tranquilo, mas agora, os pessoal tem esse negócio de ficar dividindo terra pra vender, por ganância mesmo. E, assim... Lá, meu pai, ele sempre trabalhou na roça mesmo – e minha mãe também – só que meu pai agora é seringueiro, mexe com seringa. Minha mãe fica em casa, mas às vezes ela vai lá, capina... Eu também. Só que, assim, a gente pensa: por mais que é cansativo, só que depois que a gente trabalho, que a gente chega em casa, a gente vê... aí vem aquele cansaço, só que vem o resultado depois. E isso é bom.

E... lá... tem mato pra caramba! [risos de todas]

A relação do trabalho empregado, em todas as narrativas apresentaram pesar na fala, ao contrário das narrativas relacionadas ao cultivo nas terras da própria família. Em diversas comunidades, como no relato da Sonhadora J do Córrego do Chiado, onde os laços familiares ainda prevalecem, as relações com a terra não se dão pelo modelo de propriedade privada, pratica-se o uso comum ou a divisão nominal de acordo com o uso do espaço para a agricultura familiar. Essa relação constituída através de laços de parentesco e acordos prévios entre os seus integrantes era chamado pelos mais antigos do lugar de “terra à rola”, segundo Ferreira (2009). De acordo com a geógrafa,

A apropriação e uso comum são formas de organização produtiva muito presentes no espaço camponês e requerem a disponibilidade de terras e outras porções da natureza – como rios, brejos e matas – não apropriadas privadamente. Neste sentido, constituem espaços agrários orientados por uma lógica que prima pela existência coletiva dos grupos familiares, visão que colide diretamente com a transformação da natureza em mercadoria efetivada pelo capital [...] (FERREIRA, 2009, p. 108)

Assim como a terra, outras relações familiares e comunitárias estabelecem a metáfora do “campo de união”, como a produção de farinha, de goma para beiju, de café, corante e pimenta, quando estes também apresentam uma produção menor do que a medida de venda, que os camponeses quilombolas chamam de fazer “a meia”:

Sonhadora do Córrego São Domingos: é que eu não sei se é o caso das meninas só que... pelo menos lá onde eu moro, a gente é assim: se na nossa terra a gente planta mandioca, quando falta farinha pra outras pessoas, outra pessoa vai lá e pergunta: "ah, fulano, tem mandioca lá na sua terra?"

Sonhadora de Nova Vista: é! Desse jeito!

Sonhadora de Córrego São Domingos: ... vão juntar pra fazer...

Sonhadora S do Córrego do Chiado: a meia!

Sonhadora de Nova Vista: a meia! A meia!

Sonhadora de Córrego São Domingos: é! Eles fala "fazer a meia".

Sonhadora de Nova Vista: "ah, você dá a farinha, depois a gente divide a meia..."

Sonhadora de Cinco Voltas: é o caso do café também!

Sonhadora de Nova Vista: é o caso do café...

Sonhadora de Córrego São Domingos: eu pensava que era só lá em casa

((fala escondendo o rosto indicando vergonha))...

[risos]

((todas sinalizam gestual e verbalmente)): não! Não!

Sonhadora de Nova Vista: é geral! É geral!

Sonhadora S do Córrego do Chiado: lá no Chiado dá muito isso.

As pessoas pegam a roça pra poder fazer a farinha, aí divide no meio.

Aí a goma, depois divide também pra fazer beiju.

Sonhadora de Cinco Voltas: isso é meio que um... um **campo de união**, né?

Sonhadora S do Córrego do Chiado: das comunidades...

Sonhadora J do Córrego do Chiado: é... ajudar o próximo. Que tem ajuda quem não tem...

Sonhadora S do Córrego do Chiado: **comunidade é a vida**, porque as pessoas um ajuda o outro...

As relações de solidariedade que reafirmam a territorialidade do Sapê do Norte constituíram um momento de grande identificação entre as participantes. A manutenção de formas de resistência ancestrais, a consolidação das relações familiares em torno dos usos da terra – de uma terra não aprisionada pelas divisas territoriais das leis imposta às comunidades quilombolas pelo Estado brasileiro –, todas essas práticas, vivências e experiências que constituem o espaço social, cultural e comunitário das “sonhadoras”, que constituem suas identidades comunitárias.

A expressão dessas experiências compartilhadas através das reencenações narrativas, de onde colhemos as metáforas de foco deste grupo, ou seja, as representações construídas por elas a respeito de si mesmas na conversação com as colegas de escola, são as identidades enquanto prática discursiva. Os elementos que compõem as diferenças que estabelecem o que é “nós” e o que é “os outros”. No encontro entre as práticas e os discursos está a construção da identidade quilombola do Sapê do Norte e na construção e reprodução das representações que afirmam ou negam esta identidade está o ensino de História na EEEFM “Córrego de Santa Maria”.

5.4 ESTUDANTES DO SAPÊ: O ENSINO DE HISTÓRIA EM QUESTÃO

A relação entre a questão quilombola e o ensino de História foi construído pelas participantes do grupo de discussão pela associação da atuação dos “quilombolas” com os conteúdos referentes a revoluções e movimentos de insatisfação popular que resultaram na metáfora de fogo do “fogo quilombola”, expresso pela Sonhadora do Córrego Santaninha:

[...] Igual, um grupo quilombola, eles oferecem cesta básica pras casas, se não me engano. E eu acho isso muito interessante, porque às vezes, as casa não tem... condições de se manter e, às vezes, essa cesta básica é um meio pra eles sobreviver, então, eu acho que é um grupo, assim, que mostra que tem como hoje em dia ter união.

Apesar de... eu ouço muitos rumores, não tem? Igual, eles costumam botar fogo nos eucaliptos, aí falam: "ah, aqueles vândalos dos quilombolas colocaram **fogo nos eucaliptos**", mas é tudo em prol. O quê que... foi conquistado sem ter alguma **revolta**, sem ter alguma **revolução**. Se tem que ter alguma coisa, **se for preciso, eles botam fogo em tudo mesmo!** ((todas riem acenando com a cabeça em concordância)).

O elemento utilizado por grupos de camponeses quilombolas para a limpeza de seus territórios usurpados pelo processo de expansão da indústria de celulose no norte do Espírito Santo é, ao mesmo tempo, um ato de não reconhecimento do direito de propriedade de uma empresa multinacional sobre áreas de cultivo tradicional e vegetação nativa, assim como a manutenção de uma prática ancestral de cultivo praticada por povos indígenas e negros afro-brasileiros, como apresenta Silva (2012):

A coivara, como é conhecido no Brasil o processo de corte e queima de um pequeno trecho de mata para cultivo de alimentos para o grupo, assemelha-se ao processo natural de abertura de clareiras na floresta, que pode ser provocado pela queda de uma árvore sobre outras e que abre espaço para que novas plantas cresçam, causando assim diversificação dos ambientes. Depois de cultivada a terra é deixada em pousio, um descanso de anos ou décadas para a recomposição do ambiente.

Populações tradicionais possuem técnicas próprias de uso e manejo dos recursos naturais, através das quais interferem no processo de sucessão ecológica, promovem a regeneração de áreas degradadas, a ciclagem de nutrientes e o aumento da riqueza de espécies nos ecossistemas manejados (SILVA, 2012, p. 54).

No Sapê do Norte, o processo de retomadas de pequenas áreas nas quais o eucalipto tem sido plantado há mais de quatro décadas para atender a indústria da celulose, vem acontecendo como mais uma forma de resistência quilombola. A utilização das técnicas da agricultura tradicional associadas a novas experiências agroecológicas tem resultado em um expressivo aumento da biodiversidade nativa, das potencialidades da agricultura familiar e até mesmo da recuperação de espécies de mandioca, côco e outras espécies cultiváveis, consideradas extintas na região havia décadas, como foi retratado no filme “As Sementes de Angelim – Retomada do Território Quilombola do Sapê do Norte” (2015)., da documentarista Fabíola Melca.

Durante o GD, no entanto, as falas evidenciaram que a relação de identificação com a expressão “quilombola” é algo bastante reticente ou mesmo ausente, no que diz respeito à participação da organização política em torno das instâncias representativas do movimento de quilombos no Espírito Santo, como expresso nas falas:

Sonhadora de Cinco Voltas: Eu não tenho experiência, assim, com questão "quilombola". Eu não sei direito, assim, o que é realmente, mas eu já tenho experiência em grupos... relacionado a isso.

Sonhadora S do Córrego do Chiado: eu acho que a gente que é jovem tá mais por fora disso.

((todas concordam verbal e gestualmente com a afirmação de *Sonhadora S do Córrego do Chiado*)).

Sonhadora S do Córrego do Chiado: eu acho que não devia ser, né. A gente devia tá...

Sonhadora de Nova Vista: a gente sempre ouve mais falar relatos. A gente não...

Sonhadora S do Córrego do Chiado: nem sempre a gente ouve falar.

Sonhadora de Nova Vista: às vezes nem relato a gente tá ouvindo mais...

Sonhadora S do Córrego do Chiado: porque antes, há uns anos atrás, eu ouvia muito falar... hoje em dia, acabou. Quase não ouço falar sobre isso.

Eu não sei se as pessoas estão desistindo ou se é...

Sonhadora J do Córrego do Chiado: cada comunidade tem um grupo de associação e... de vez em quando eles fazem reunião, assim, mas, por ser assim, eu acho que poucos se interessam pra ir, porque é muito pouco, assim, pra falar...

Sonhadora de Cinco Voltas: eu gosto de ir. Eu acho legal...

Sonhadora S do Córrego do Chiado: e também é o caso... eu também tenho

interesse em participar dessas coisas...

Sonhadora J do Córrego do Chiado: eu nunca fui... participar...

Sonhadora de Cinco Voltas: igual, o coordenador fala a experiência que ele já teve, foi em vários lugares, conheceu pessoas e, onde eu fui, o retiro que eu fui... Nossa! Tinha cinco mil pessoas acampadas ali e tudo com uma cultura diferente.

Igual, tinha dia que, à noite, era uma cultura da Bahia, tinha outra noite que era cultura do Espírito Santo: dança, cantoria... Nossa! Era muito legal.

A relação com a designação “quilombola” na maioria das vezes é direcionada apenas aos sujeitos que participam ativamente da militância em prol do território e na organização de atividades comunitárias que reforçam a relação das ações das associações e do movimento com a metáfora do “campo de união”:

Sonhadora S do Córrego do Chiado: [...] eu tenho como exemplo lá em casa mesmo. Uma vez a gente tava passando por falta de água lá em casa – lá na comunidade – e eles resolveram, se uniram com o povo lá, quilombola, e juntaram todo mundo e todas as semanas eles iam lá pra casa pra cavar um poço artesiano pra poder captar água da chuva. Aí, eles iam lá pra casa... aí nos finais de semana, sábado e domingo... e pessoas que trabalhavam durante a semana! Aí eles iam, aí a gente fazia comida, fazia um almoço, eles comiam, um levava uma coisa, fazia uma coisa pra comer, levava, e todo mundo trabalhava em conjunto, em união. Quando um cansava, outro pegava e começava a cavar. Eles faziam algumas coisas pra arrecadar dinheiro pra comprar os materiais pra fazer o poço. Então, eu acho, assim, que eles tem esse objetivo de pregar mesmo a união, como a Sonhadora do Córrego Santaninha falou. E isso é muito importante, porque hoje em dia a gente vê as pessoa muito individualistas, cada um no seu quadrado, ninguém quer ajudar ninguém. E eles querem trazer isso de volta. Resgatar isso de volta. Isso é muito importante.

As iniciativas das associações comunitárias quilombolas ocorrem, também, aliadas a outras organizações de luta camponesa, como o MPA, e não se restringem aos moradores da zona rural do município, fortalecendo os laços de união entre as comunidades negras rurais, produtoras de alimentos, com comunidades negras urbanas, precarizadas pelo processo histórico de exclusão social das famílias negras no espaço urbano, como é o caso da comunidade do Porto de São Mateus:

Sonhadora de Cinco Voltas: toda quinta-feira eles levam alimento – meu pai é motorista –, eles levam alimento pro Porto de São Mateus. Leva melancia, leva abóbora, leva milho e... nossa! Eu... a primeira vez que eu fui, eu fiquei encantada porque eu vi os moradores aí... o coordenador lá falando: "ó, vem buscar alimento! Tá dando!", e aqueles menino corria, assim... ai meu deus!

Sonhadora S do Córrego do Chiado: de graça?

Sonhadora de Cinco Voltas: ahã. Eles dão lá... Faz a carga dos alimentos e coloca numa casa lá. Aí os moradores vem no depósito pegar os alimentos. É bem bacana.

Diego: no Porto?

Sonhadora de Cinco Voltas: no Porto. Bem bacana!

Assim como o fogo se alastra pela área seca do eucaliptal, abrindo espaço para outras relações mais férteis com a terra, assim também a reflexão a partir das experiências de ação dos “quilombolas” narradas pelas colegas se espalha e envolve o que antes era visto com certa indiferença e preconceito:

Sonhadora do Córrego Santaninha: Seria interessante pra gente aprofunda mais. Vir uma pessoa quilombola... Tem tantas pessoas aí disponíveis... Disponíveis pra vir aqui na escola, explicar como é que é. Que muitos aqui da escola – você pode rodar por aí e perguntar sobre quilombolas –, vão achar que são um bando de revoltados com a vida, sem o que fazer...

Sonhadora S do Córrego do Chiado: ou nem sabe dizer o que é.

Sonhadora do Córrego Santaninha: ou nem sabe o que é, realmente.

E eu acho que a escola tem muito essa falta. Se... a gente estudou sim sobre o processo de escravidão, só que eles deveriam aprofundar mais e essa é a nossa cultura, essa é a nossa história. Deveria mais ensinar a gente.

Sonhadora de Nova Vista: igual também, que no movimento... [direcionada a Sonhadora de Cinco Voltas] do MPA, não foi, que você falou?

((Sonhadora de Cinco Voltas acena positivamente com a cabeça)).

Sonhadora de Nova Vista: ... que eles aparecem e contam experiência. Podia ter mesmo, como a Sonhadora do Córrego Santaninha tinha comentado. Eles podiam vir, alguns quilombolas, e contar como que é o processo dos movimentos, dos Sem-Terra... dos movimentos...

Sonhadora S do Córrego do Chiado: é. Pra pessoa entender.

Sonhadora de Nova Vista: ...Como é que acontece? Pra saber o que é realmente. Porque às vezes fala: "ah, é um bando de vândalos", "só fica fazendo coisa que não presta, que não tem nada a ver"...

Sonhadora de Cinco Voltas: Botar fogo nos eucaliptos...

Sonhadora de Nova Vista: isso.

Sonhadora S do Córrego do Chiado: as pessoas, quando fala "quilombola", o pensamento das pessoas é "um bando de preto", "um bando de negro" e não entendem o que é. Se você passar, se você perguntar aí, pra esses meninos novinho, o que é quilombola, o que é que eles são, eles não vão saber dizer o que são. Porque é como se a gente não tivesse mais conhecimento sobre isso. Então, se essas pessoas, que estão nesse movimento chegarem a faltar um dia, quem que vai ficar no lugar deles?

Porque os jovens não sabe o que é, não sabe do que se trata. Então vai acabar.

Sonhadora J do Córrego do Chiado: porque hoje a coisa mais difícil é ver falando sobre isso na escola. Não se houve...

Sonhadora do Córrego Santaninha: na escola só fala o básico dos básicos mesmo. Eu acho que, realmente, deveria ter isso.

Sonhadora S do Córrego do Chiado: só no Dia da Consciência Negra...

((todas, exceto Sonhadora de Cinco Voltas, falam ao mesmo tempo))

Sonhadora do Córrego Santaninha: ... exatamente. Só o básico...

Nesse aspecto, o ensino de História e a abordagem que os conteúdos escolares trabalhados no Ensino Médio são vistos pelas participantes do GD como escassos, ou sempre associados à escravidão, como observamos nas falas resultantes da questão proposta: **como vocês relacionam a “questão quilombola”, “quilombo”, com o que vocês veem aqui na escola, ou que vocês viram nos anos anteriores?**

Sonhadora S do Córrego do Chiado: processo de escravidão... porque isso iniciou lá, naquele tempo em que eram os escravos, fugiam pros quilombos, aí se reuniam. Eu acho que tem muito a ver... Com certeza tem muito a ver com o que a gente estudou.

E a gente estuda também... nesses dias que antecedem o Dia da Consciência Negra, a gente também retoma esses conhecimentos que a gente vê lá no passado sobre a escravidão, o coronelismo, que as pessoas eram escravizadas e alguns escravos se rebelavam, né. Que tem como exemplo o quilombo de Palmares, né, que a gente estudou. Que era um dos maiores quilombos que tinha e tiveram muitos... mil... mais de mil escravos refugiados lá e começou daí, desses movimentos aí que os escravos faziam que iniciou esse processo de quilombo, onde as pessoas se...

Sonhadora de Nova Vista: se reuniam...

Sonhadora S do Córrego do Chiado: ... se reuniam... e se uniam, porque eram pessoas que precisavam ser acolhidas em algum lugar. Precisavam de socorro, precisavam de ajuda, então, as únicas pessoas que podiam ajudar eram eles mesmos. Então, eles se uniam e lá eles **produziam**, porque as pessoas que estava lá ajudavam, **plantavam**. Então, por isso que hoje em dia a gente vê que essas pessoas mais velhas, assim, sempre gostam de plantar, gostam de roçar, porque eles tem... traz isso da antiguidade, da família deles, da herança da geração deles... e a gente também.

Sonhadora do Córrego Santaninha: Eu sinto essa falta, realmente. Porque a gente estuda história. – Beleza! Porque explicou lá sobre Zumbi dos Palmares e tal, mas a gente sabe muita coisa, assim, por cima... **só o básico**. [...] Eu acredito... pelo menos aqui em Santa Maria, desde o primeiro ano, eu acredito que eles... não sei se eles esqueceram ou se eles não gostam de trabalhar muito essa parte. Falam sim sobre escravidão,

mas eu acho que por ser uma comunidade que abrange bastante quilombolas, deveria falar mais sobre isso. Buscar mais o conhecimento sobre isso. Trazer pessoas, dos quilombolas, pra dar palestra e tal.

As estudantes também apontam diversos empecilhos a um maior envolvimento entre a escola e as comunidades, de forma a melhorar o contato dos educandos com as culturas e tradições da territorialidade na qual estão inseridos, assim como possibilitar maior participação das comunidades no cotidiano escolar. Ausências, como a falta de comunicação e transporte entre as localidades e a escola, além de “comodismo” e “desinteresse”, tanto por parte da escola, quanto por parte das famílias também são apontados como causas da redução dos conteúdos e atividades que se liguem com a abordagem desenvolvida no âmbito da disciplina de História e da própria escola em torno da promoção de atividades que contemplem o Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

As disciplinas de Artes, Geografia e Sociologia também foram citadas pelo grupo, como componentes curriculares que abordam temas relacionados à afro-descendência e às manifestações culturais e formas de organização política afro-brasileiras, no entanto, percebidas pelas educandas como “coisas bem básicas, que a gente aprende num dia e no outro dia a gente esquece”, como expresso pela Sonhadora do Córrego Santaninha.

Nesse sentido propus ainda outro tema ao debate, buscando trazer às falas as representações que o ensino de História traz e através das quais se possa observar a relação de influência no processo de subjetivação e construção identitária no nível discursivo: **com quais temas, conteúdos ou eventos históricos vocês se identificaram ou perceberam uma relação com a história de pessoas, como as pessoas da sua família e de sua comunidade durante esses três anos de Ensino Médio?**

As falas começaram direcionando a questão para a temática que vinha sendo conversada anteriormente, ou seja, a questão quilombola, as respostas, marcadas pela associação antepassados - escravos – sofrimento, evidenciavam mais a preocupação em dar uma “resposta certa” ao pesquisador do que uma identificação real. A dramaturgia do discurso remetia a um exame de prova oral, mais do que às

impressões e sentimentos surgidos no decorrer do Ensino Médio em relação aos conteúdos de História. O mesmo não se deu quando a Sonhadora S do Córrego do Córrego do Chiado adentrou na temática da “liberdade” e seu aspecto revolucionário, envolvendo as demais colegas em sua identificação com essa temática:

Sonhadora S do Córrego do Chiado: Igual, nó falamos do Brasil... na Ditadura Militar, onde as pessoas eram reprimidas, eram censuradas pelo fato de querer ter liberdade, de querer falar algo, de se expressar. Hoje em dia a gente percebe isso, que às vezes a gente quer dar nossa opinião, a gente quer falar algo, e pelo simples de nós sermos – eu não diria “menores”, mas eu diria, assim, a gente ser pouco favorecidos, em questão –, as pessoas darem pouca... não dando tanta importância. A gente não tem muito acesso a muitos direitos e, pela nossa cor também. Eu acredito que existe... a gente tenta fingir que não, a gente tenta passar... fingir que não vê, mas a gente percebe que as pessoas... a gente sofre até hoje preconceito pela nossa cor, pela nossa vida... pela vida que nós levamos.

O que eu estudei sobre isso foi que as pessoas lutaram, buscaram seus direitos, não se conformaram e tentaram reverter essa situação, que até hoje ainda prevalece com tanta intensidade de preconceito. A gente vê aí pessoas famosas negras que sofrem preconceito e a gente vê isso no passado também, com aqueles negros sem fama nem nada e eles sofriam escondidos. Ninguém via, ninguém presenciava, ninguém falava nada. Era como se fosse algo oculto, no anonimato, então, eu me identifico nessa questão de, às vezes, a gente sofrer essa certa censura de não poder falar ou de não ter acesso a algo pela nossa cor, pela nossa condição social de vida.

((sinaliza para Sonhadora do Córrego Santaninha continuar a fala))

Sonhadora do Córrego Santaninha: com o que eu me identifico...

Bom, eu não gosto muito de História, não. Mas eu sou meio estranha: eu não gosto de História mas eu gosto do conteúdo. Eu gosto de saber o que tinha. Mas eu não sou fã da matéria não.

De História, as matérias que eu mais gostei foi Revolução Industrial, Ditadura Militar e Colonização do Brasil. Não é que eu me identifique, é que eu gostei de saber.

Sonhadora S do Córrego do Chiado: que é interessante...

Sonhadora do Córrego Santaninha: interessante.

Na Revolução Industrial, as três Revolução Industrial, eu percebi que as pessoas não eram comodista, e hoje em dia eu vejo esse comodismo. Muita coisa que a gente vê hoje em dia que, se tivesse acontecido antigamente o povo ia pra rua e ia fazer a mudança. Hoje em dia, não. Hoje em dia... Eu expliquei até um trabalho uma vez sobre a Ditadura Militar, que... ocorreu a Ditadura Militar só que teve uma vez que a população se revoltou: "não! Não quero isso mais!". Foi pra rua, pediram o que? Pediram as Diretas Já e, eu acho que, se hoje em dia existisse... se o povo de hoje em dia tivesse a mesma coragem que o povo de antigamente tinha, eles iriam pra rua fazer mudança, porque o país não é aqueles deputados, nem o governador, nem o presidente. O país é feito por todos nós. Se a gente fosse pra rua pedir a mudança a gente conseguiria a mudança, porque a gente tem grandes

reflexo do passado.

Na Colonização do Brasil mesmo, é um grande exemplo. Que era uma colônia, era feito de rei, agora, hoje em dia não. A população conseguiu mudar. Agora tem um... a gente escolhe o nosso representante. Então, eu acho que... o que eu mais me identifico é isso. Que a coragem que a população tinha antes, hoje em dia a população não tem. A população é comodista. Se acomoda muito com as migalhas que o governo dá. Acho que é isso que eu me identifico.

Sonhadora J do Córrego do Chiado: bom, eu acho mais interessante a parte que fala mais sobre os escravos, a escravidão no passado, onde eles lutaram muito pra conquistar a liberdade. Porque, assim, eles lutaram pra ter os seus direitos, que eles não tinham, ou seja, eles passavam uma vida que... eles não tinham muito, sofriam... Tinham uns que trabalhavam nas casas, que tinham seus objetivos a fazer só que em questão disso, eles tiveram a vida muito presa, então eles lutaram pra conquistar a liberdade. [...] E na minha família tem sim pessoas que são quilombolas, que fazem parte dessa associação, onde eles lutam mesmo pra ajudar... a questão de cesta básica que tem, que eles ajudam a comunidade, aqueles que são menos favorecidos que tem menos condição, eles ajudam bastante e, assim, eu me identifico uma pessoa que... que nem, questão de passado, em outros tempos era mais difíceis... Hoje tá difícil, mas tem pessoas aí que tem condições melhores do que antes e com essa coisa, eles ajudam quem não tem. E são muitos que reúnem para isso, né. É isso.

Nesse sentido, retomo as ausências vivenciadas pelas jovens em decorrência das terras familiares usurpadas, famílias dispersas, desânimos frente ao insucesso de parentes e vizinhos em realizar seus sonhos, impotência em relação ao conflito jurídico com os latifúndios de eucalipto, destruição dos mananciais de água, dentre tantos outros que não emergiram em suas falas, mas que pude observar em visita às comunidades, como o envenenamento da fauna, a extração de petróleo e gás e os problemas decorrentes dessa indústria e o descaso dos poderes públicos em relação à infraestrutura de transporte, comunicação, segurança pública e saúde na região. Todas essas experiências, associadas ao contato com a organização de movimentos comunitários da luta camponesa quilombola, assim como do movimento a nível nacional, expresso na participação de encontros, conforme relatou a Sonhadora de Cinco Voltas, reverberam em uma maior identificação com as representações históricas de movimentos revolucionários e de lutas por direitos do que associados à subalternização dos povos negro-africanos pela instituição escravista no Brasil. Tema pelo qual o negro e o africano é trazido às salas de aula, seja pelas propostas curriculares da Secretaria de Estado da Educação, seja pela falta de formações continuadas e de material didático apropriado – ou de formação voltada a como utilizá-lo –, que constituem uma realidade educacional na Educação Básica no Espírito Santo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos múltiplos aspectos que compõe esse cenário de disputas, conquistas e resistências e ciente das lacunas presentes na tessitura deste trabalho ao abordar um tema que é ponto de chegada de tantas trajetórias e do qual partem tantos caminhos a serem percorridos, defina essas considerações finais como uma pausa na caminhada. Um momento de respiro para que os passos dados e as reflexões desenvolvidas até aqui possam tomar uma forma, para que as falas e os olhares aqui trazidos e relacionados possam ser sentidas e, assim, incorporadas ao caminhar deste pesquisador e aos passos que podem ser dados por este educador.

No tocante ao ensino de História, observo entre a aplicação das propostas para a Educação das Relações Étnico-Raciais através da descolonização curricular, cuja abordagem à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena é seu aspecto mais significativo, ainda entra em descompasso com os diversos elementos conservadores já presentes na Educação Básica e no ensino de História, ademais de outros que tem se inserido no ambiente escolar pela via da reprodução cultural e religiosa levada pelos sujeitos que se relacionam com esse espaço.

Considero que a consolidação das pautas para a Educação Escolar Quilombola da maneira como é reivindicada pelos movimentos – da educação infantil ao ensino superior, assim como é observável na modalidade de educação do campo – constitui um pilar fortalecedor de experiências e propostas para uma educação antirracista, mais democratizante e igualitária tanto para as escolas do campo, quanto para as escolas urbanas.

Todavia, diante de um cenário político de profundo retrocesso das políticas sociais, raciais e voltadas para a população camponesa no Espírito Santo e no Brasil, a construção da Educação Escolar Quilombola deve assumir o aspecto de resistência e o caráter revolucionário do quilombo histórico e das comunidades quilombolas contemporâneas. Sua construção deve ser garantida por cada educador, aluno e comunidade consciente de sua importância, assim como a retomada territorial quilombola do Sapê do Norte vem sendo realizada, em cada espaço possível dentro do sistema opressor, em cada fileira de monocultura derrubada em prol da

diversidade da produção camponesa e como um fogo que contagia e envolve quem antes apenas observava de longe. O fogo que “queima aqui” e abre espaço para o sapê “rebrotar lá” (FERREIRA, 2009).

Enquanto a Educação Básica se mantiver preservada por grades – físicas, organizacionais e curriculares – continuará perdendo as enriquecedoras oportunidades de diálogo com os saberes e as identidades de seus sujeitos educandos. Seguirá estimulando a concorrência para o mercado de trabalho ao invés da construção de campos de união, seguirá reproduzindo exclusões, evasões e fracassos escolares, ao invés de construir sonhos, seguirá reproduzindo a dispersão que afasta o camponês da terra e fragmenta as relações familiares e comunitárias, ao invés de fortalecer os afetos que unem as comunidades, os laços que “grudam” os sujeitos apesar de suas diferenças, como se fosse uma corda de caranguejo.

Não se trata de construir paliativos educacionais para agradar as militâncias do movimentos negros e quilombolas, mesmo porque as educadoras negras e educadores negros constituem há décadas uma frente de geração de vanguardas e de renovação de forças para os mais diversos movimentos contestatórios à opressão social, racial, religiosa e de gênero em nossa sociedade, portanto, enquanto coletividade, não se sentam na sobra de benéficas políticas enquanto seus filhos e filhas seguem sendo assassinados nas periferias do país em decorrências das más distribuições e as exclusões que este sistema político e econômico produz.

Por fim, considero que um verdadeiro encontro entre as diferenças se torna cada dia mais necessárias para curar as fraturas profundas que nossa sociedade vivencia no momento desta escrita. Um encontro no qual as universidades, os coletivos de juventudes, os sindicatos do magistérios, as associações de pesquisadores relacionados aos campos dos distintos saberes, as associações comunitárias camponesas, quilombolas e urbanas, as escolas e as famílias pactuem a construção de um projeto educacional amoroso e humano, com respeito mútuo e crescimento compartilhado, diante do qual as secretarias de educação co-laborem envolvidas, ou apenas cumpram sua função de instâncias gestoras dos recursos necessários à realização do que foi pensado pelo todo e para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 28-41.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino; AZEVEDO, Cecília. Identidades plurais. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 25-26.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

ARRUTI, José Maurício. **Quilombos do Sapê do Norte: as comunidades negras rurais dos municípios de Conceição da Barra e São Mateus – Relatório de pesquisa participativa quantitativa**. Rio de Janeiro: Koinonia, 2005.

AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 38-54.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____ (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 11-27.

BOHNSACK, Ralph; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-86.

BORGES, Larissa Amorim; MOYORGA, Claudia. Juventude negra – memórias de lutas e conquistas políticas. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012. p. 195-218.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 nov. 2003a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2003b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CALAZANS, Marcelo. Agricultura, identidade e território no Sapê do Norte quilombola. **Agriculturas**, v. 7, n. 1, p. 07-12, mar. 2010.

CALDART, Roseli (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALHEIROS, Felipe P.; STADLER, Hulda H. C. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. **Revista Kátal**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 133-139, jan./jun. 2010.

CAVALHEIRO, Eliane; HENRIQUES, Ricardo. Educação e Políticas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. p. 209-224.

CHAVELLARD, Yves. **La transposicion didáctica**: de saber del sabio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 2009 [1991].

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: algumas informações. Brasília: CNE-CEB, 2011a. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/destaques/Cartilha%20Quilombola-screen.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: CNE-CEB, 2011b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO. **Relato de construção do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo**. Vitória, out. 2009. 87 f.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amilcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA” (Espírito Santo). **Proposta pedagógica da EEEFM “Córrego de Santa Maria”**. São Mateus, 2007. 110 f.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. **Prosa rural** – Dicas para reforma de pastagens infestadas pelo capim-navalha. 18 maio 2013. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/tema-integracao-lavoura-pecuaria-floresta-ilpf/busca-de-noticias/-/noticia/2288209/prosa-rural---dicas-para-reforma-de-pastagens-infestadas-pelo-capim-navalha>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio**: área de Ciências Humanas. Vitória: SEDU, 2009.

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

FERREIRA, Simone Raquel B. **Donos do lugar**: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte – ES. 2009. 526 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certidões emitidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQs)**. Listagem das CRQs Certificadas até 23-02-2015. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

GARCIA, Flávio Barroca e. **Em nome do negro, da terra e do Espírito Santo: aspectos históricos, jurídicos e políticos do reconhecimento das áreas remanescentes de quilombos no Sapê do Norte-ES**. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GATINHO, Andrio Alves. **O Movimento Negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Tradução: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 55-79.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaide La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2013.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África, I: Metodologia e Pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 168-214.

HERMIDA, Jorge Fernando. A Reforma Educacional na Era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 42-53.

LARROSA B., Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos** – CEBRAP. São Paulo, n.87, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php/>>. Acesso em 16 dez. 2016.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Vitor Hugo S. **O ciclo de festas para São Benedito das Piabas**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Organização por Osvaldo Martins de Oliveira. 2. ed. Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMMERCIO. **Recenseamento do Brazil**: Relação dos proprietários dos estabelecimentos rurais recenseados no Estado do Espírito Santo. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1923. Disponível em: <<https://ape.es.gov.br/recenseamento-1920>>. Acesso em: 24 maio 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 jun. 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, Brasília, 21 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MOURA, Clóvis. **Os Quilombos e a rebelião negra**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez./fev. 1995/1996.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 23-30.

NASCIMENTO, Olindina Serafim. **Educação escolar quilombola: memória, vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge**. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

NEW LEFT REVIEW. **A brief history of New Left Review 1960-2010**. Londres, s/d. Disponível em: <<http://newleftreview.org>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

O'DWYER, Eliane C. Os quilombos e a prática profissional dos Antropólogos. In: _____. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 141-171.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. Comunidade quilombolas no Estado do Espírito Santo: conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural. **Ruris**, v. 5, n. 2, p. 141-171, set. 2011.

_____. Quilombo do Laudêncio, Município de São Mateus (ES). In: O'DWYER, Eliane C. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 141-171.

OLIVEIRA, Romualdo P. O Direito à Educação na Constituição de Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

OLIVEIRA E CAMPOS, In: CALDART, 2012 (INSERIR REFERÊNCIA DA PARTE

PEREIRA, Amauri M. **Encruzilhadas na luta contra o racismo no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

PENA, Victor A. L. **Os posseiros de Cotaxé e o Movimento Udelinista: conflitos de representação**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2016. 107 f.

PFAFF, Nicole. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 254-270.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: _____ (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001 [1988]. p. 11-22.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL. **Quilombolas de Linharinho**, Espírito Santo. Brasília: 2007. Fascículo.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação. In: _____ (Org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

RUSSO, Maria do Carmo de Oliveira. **A escravidão em São Mateus: economia e demografia**. 2011. 251 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Domingos Firmiano dos. **11º Festival do Beiju**. Registro audiovisual da Mesa de Solenidade de Abertura do evento, realizado em São Mateus, em 29 de agosto de 2015.

SANTOS, Estilaque Ferreira dos. O povoamento da região de São Mateus e Conceição da Barra. In: BUFFON, Isaias C. **Estudo Sócio-Econômico das comunidades de Roda D'Água e Morro da Arara**. Vitória: Atena Consultoria, 2009.

SANTOS, Maria Rosalina dos. A marcha histórica dos quilombos para a conquista de direitos. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012. p.81-85.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Sandro J. Verdades que se produzem: os territórios quilombolas e o direito no Estado do Espírito Santo. **Videre**, Dourados, MS, ano 1, n. 2, p. 65-84, jul./dez. 2009.

SEMENTES de Angelim, As – Retomada do Território Quilombola do Sapê do Norte. Direção: Fabíola Melca. Produção: FASE-ES; Quintal Móbile, 2015. 1 DVD.

SILVA, Simone R. Comunidades quilombolas e a política ambiental e territorial na mata atlântica. **Geografia em Questão**, v. 5, n. 1, p. 47-65, 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Welington. Exclusivo: conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**. s/l, fev. 2015. Disponível em: <<http://novaescola.org.br>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.

APENDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Prof.^a Dr.^a Maria Alayde Alcântara Salim, professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (DECH/CEUNES/UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB/CEUNES/UFES), AUTORIZO o pesquisador Diego Romerito Braga Barbosa, aluno regular do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB/CEUNES/UFES) e bolsista de pesquisa de mestrado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) sob minha orientação, RG: 1992712-ES, CPF: 112733197-37, a realizar pesquisa documental, observação participante de caráter livre e programada, entrevistas, aplicação de questionários e desenvolvimento de grupo de trabalho com estudantes das turmas de Ensino Médio Regular da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Córrego de Santa Maria”, localizada no município de São Mateus, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “DAS ROÇAS DO SAPÊ: IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS COM O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO REGULAR EM CÓRREGO DE SANTA MARIA, SÃO MATEUS (ES)”, que tem por objetivo primário desenvolver um estudo que relacione processos das construções identitárias de estudantes oriundos das comunidades negras rurais da região do Sapê do Norte desenvolvidas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da disciplina História em escolas públicas no município de São Mateus – ES, de forma a compreender as relações desses processos com as opções metodológicas, pedagógicas e curriculares da disciplina História no Ensino Médio Regular.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 2- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

São Mateus, 02 de março de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Alayde Alcântara Salim

**APÊNDICE B – MODELO DE DECLARAÇÃO DE CONHECIMENTO DE
DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO/ENSINO
DESTINADO ÀS INSTÂNCIAS: SRE SÃO MATEUS, DIRETORIA DA EEEFM
“CÓRREGO DE SANTA MARIA” E PEDAGOGA DA EEEFM “CÓRREGO DE
SANTA MARIA”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**DECLARAÇÃO DE CONHECIMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA
ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO/ENSINO**

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado “**Das Roças do Sapê: estudantes quilombolas, identidades e ensino de História na 'EEEFM Córrego de Santa Maria', São Mateus (ES)**” de responsabilidade do pesquisador Diego Romerito Braga Barbosa, aluno regular do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB/CEUNES/UFES), bolsista de pesquisa de mestrado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alayde Alcântara Salim, do Departamento de Educação e Ciências Humanas e Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (DECH/PPGEEB/CEUNES/UFES).

Declaro ainda que esta Superintendência Regional de Educação está ciente das responsabilidades do realizador do presente projeto de pesquisa no compromisso no com o resguardo da segurança e do bem estar dos sujeitos recrutados, se valendo de postura ética, fundamentos metodológicos e infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

São Mateus, 30 de março de 2016.

Prof.^a Amada Mariana Costa de Melo

Superintendente Regional de Educação – São Mateus

APÊNDICE C - TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE LICENÇA DE USO DE IMAGEM E VOZ (PARA MAIORES DE 18 ANOS)

TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE LICENÇA DE USO DE IMAGEM E VOZ

O(A) Sr.(a) _____, de nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no C.P.F./M.F. sob o nº _____, residente e/ou domiciliado(a) no (logradouro) _____

_____, cidade de _____, no estado do Espírito Santo, CEDE, gratuitamente, para os devidos fins, todos os direitos relativos a licença de uso de sua imagem e voz, bem como de direitos autorais e patrimoniais a Diego Romerito Braga Barbosa, historiador, aluno do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB), matriculado sob o nº 2015130429, portador do RG nº 1992712-ES, inscrito no C.P.F./M.F. sob o nº 112733197-37, bolsista de pesquisa de mestrado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), com finalidade do desenvolvimento de pesquisa intitulado “Das roças do Sapê: identidade e identificação de estudantes quilombolas com o ensino de História no Ensino Médio regular em Córrego de Santa Maria, São Mateus (ES)”.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

1- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

E por ser a expressão da verdade, firmamos abaixo como prova de sua exatidão.

_____(Local)_____, ____ (dia) ____ de ____ (mês) ____ de ____ (ano) ____.

_____(assinatura do entrevistado)_____

APÊNDICE D - TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE LICENÇA DE USO DE IMAGEM E VOZ (PARA MENORES DE 18 ANOS)

TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE LICENÇA DE USO DE IMAGEM E VOZ

O(A) Sr.(a) _____, de nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no C.P.F./M.F. sob o nº _____, residente e/ou domiciliado(a) no (logradouro) _____, cidade de _____, no estado do Espírito Santo, CEDE, gratuitamente, para os devidos fins, todos os direitos relativos a licença de uso de imagem e voz de _____, nascido a _____ portador(a) do RG nº _____, menor de idade sob sua tutela familiar e jurídica, bem como de direitos autorais e patrimoniais dos registros audiovisuais a Diego Romerito Braga Barbosa, historiador, aluno do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB), matriculado sob o nº 2015130429, portador do RG nº 1992712-ES, inscrito no C.P.F./M.F. sob o nº 112733197-37, bolsista de pesquisa de mestrado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), com finalidade do desenvolvimento de pesquisa intitulado “Das roças do Sapê: identidade e identificação de estudantes quilombolas com o ensino de História no Ensino Médio regular em Córrego de Santa Maria, São Mateus (ES)”.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

E por ser a expressão da verdade, firmamos abaixo como prova de sua exatidão.

_____(Local)_____, ____ (dia)____ de ____ (mês)____ de ____ (ano)_____.

_____(assinatura do entrevistado)_____

_____(assinatura do maior responsável)_____

APÊNDICE E – PLANILHA COM A QUANTIDADE E A LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO DA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA” EM 2016

LOCALIDADE DE ORIGEM DOS ESTUDANTES DA EEEFM CÓRREGO DE SANTA MARIA - 2016													
LOCALIDADE / TURMAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	8º/9º-	1ª - EM	2ª - EM	3ª - EM	TOTAL
1 Araribá/Beira Rio (Arural)									1	3	1		5
2 Cinco Voltas (apenas uma ocorrência)						2							2
3 Córrego Cacimba	1					1			1	1			4
4 Córrego da Cabeçorra (apenas uma ocorrência)	1												1
5 Córrego do Chiado/ Córrego das Contenas						4	2	4	2	4	2	3	21
6 Córrego do Gama						4	2		3		1	1	11
7 Córrego da Garrafa*	1		4	1	3	1	2				3		15
8 Córrego da Piana (apenas uma ocorrência)						2							2
9 Córrego de Santa Maria	5	17	15	18	10	17	11	8	7	7	6	6	127
10 Córrego do Sapato							1	1			1		3
11 Córrego Santaninha (C. Barra)	1		1	1	6	3	1	1	2		2	2	20
12 Córrego São José (apenas uma ocorrência)										1			1
13 Córrego Valdemar/Vila Boa Sorte	1		3	1		2	1					1	9
14 Dilô Barbosa	1	2	3			2	11	7	3	1	2		32
15 Fazenda Alvorada/Biririca		1		2		5	4	3		1		3	19
16 Fazenda Coroa Grande (Rio do Norte)						1				1			2
17 Fazenda Covre		1			2		1	1		1	1	1	8
18 Fazenda de Juca Gama (apenas uma ocorrência)												1	1
19 Fazenda Santa Cecília (apenas uma ocorrência)						1							1
20 Fazenda São Domingos (apenas uma ocorrência)						1							1
21 Itauninhas/Nova Lima							1	1		5	9	10	26
22 Morro das Araras**						4	2	2	4	5	3		20
23 Nova Vista I e II						7	9	7	4	4	4	3	38
24 São Domingos***	3	1	6	1	1	10	4	1	9	4	4	6	50
25 São Jorge						1		1		2			4
26 Não consta localidade na ficha do aluno						1			1				2
TOTAL DE ESTUDANTES POR SÉRIE	14	22	32	24	22	69	52	37	37	40	39	37	425
	SÉRIES INICIAIS: 114 SÉRIES FINAIS: 195 ENSINO MÉDIO: 116												
7	* Inclui as localidades de Capitão Grande e Sítio Santa Lúcia (município de Boa Esperança)												
22	** Inclui as localidades de Robinho, Fazenda Vovô Délio e Lagoa do Félix												
24	*** Inclui as localidades de Córrego de São Domingos, Córrego do Pirão, Córrego Aricanga e Córrego Beija-Flor												
	Conflitos:												
25	São Jorge: ora aparece apenas como ES 315												
24	Córrego do Pirão: ora aparece como São Domingos, ora como São Jorge												
9	Avenida Wallas Batista de Oliveira: ora aparece como Wallace Batista de Oliveira, ora como Alice Batista de Oliveira												
17	Fazenda Covre: ora aparece como Córrego do Gama												
	8º/9º EF: ainda é 8ª Série, do Ensino Fundamental . A escola ainda não possui turma de 9º ano do EF de 09 anos												

APÊNDICE F – PLANILHA COM A IDENTIFICAÇÃO ETNICO-RACIAL E DE GÊNERO DOS ESTUDANTES DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO DA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA” EM 2016

DECLARAÇÃO DE COR/RAÇA - ESTUDANTES DA EEEFM CÓRREGO DE SANTA MARIA - 2016									
COR/RAÇA	1º a 5º ano - EF	6º - EF	7º - EF	8º - EF	8º /9º-EF	1ª - EM	2ª - EM	3ª - EM	TOTAL
1 BRANCA	24	5	7	6	9	4	5	10	70
2 PRETA	22	24	7	6	7	13	7	6	92
3 PARDA	55	35	34	20	20	23	25	21	233
4 INDÍGENA	-	-	-	-	-	-	1	-	1
5 AMARELA	-	-	-	1	-	-	-	-	1
6 Não declarada	13	5	4	4	1	-	1	-	28
TOTAL POR TURMA	114	69	52	37	37	40	39	37	425
IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO - ESTUDANTES DA EEEFM CÓRREGO DE SANTA MARIA - 2016									
SEXO	1º a 5º ano - EF	6º - EF	7º - EF	8º - EF	8º /9º-EF	1ª - EM	2ª - EM	3ª - EM	TOTAL
1 MASCULINO	55	42	27	13	11	20	16	20	204
2 FEMININO	59	27	25	24	26	20	23	17	221
TOTAL POR TURMA	114	69	52	37	37	40	39	37	425

APÊNDICE G – PLANILHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OCUPAÇÃO FAMILIAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA” EM 2016

OCUPAÇÃO FAMILIAR DO PÚBLICO DE ENSINO MÉDIO DA EEEFM CÓRREGO DE SANTA MARIA - 2016					
	PROFISSÃO DOS RESPONSÁVEIS	1ª - EM	2ª - EM	3ª - EM	TOTAL
1	Aposentado/a	-	2	-	2
2	Auxiliar de serviços gerais	1	1	2	4
3	Cabeleireiro/a	-	1	-	1
4	Comércio/a	-	1	-	1
5	Do lar	1	4	-	5
6	Lavrador(es): único/ambos os responsáveis	32	27	33	92
7	Lavrador/a: conjugue com outra profissão	3	-	1	4
8	Mecânico/a	1	-	-	1
9	Monitora (área não identificada)	-	1	-	1
10	Motorista	1	3	-	4
11	Pedreiro/a	1	-	-	1
12	Pescador(es): único/ambos os responsáveis	1	-	-	1
13	Professor/a	1	2	-	3
14	Segurança/Vigilante patrimonial	-	1	1	2
15	Não declarada	1	-	1	2
		43	43	38	124

As ocupações assinaladas em vermelho indicam que a ocupação dos/das conjugues também consta na tabela

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA”

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA”

O seguinte questionário tem por finalidade o levantamento de informações que serão utilizadas na pesquisa de mestrado DAS ROÇAS DO SAPÊ: ESTUDANTES QUILOMBOLAS, IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA NA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA”, SÃO MATEUS (ES) de Diego Romerito Braga Barbosa, historiador, professor da Rede Estadual de Educação e aluno do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Alayde Alcântara Salim. O seu preenchimento é **voluntário** e **facultativo**. Todas as informações aqui contidas estão protegidas pelas Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Nome (completo) _____

Data de nascimento: _____/_____/_____. Sexo: Masculino Feminino

Cor/Etnia: Branca Preta Parda Indígena Amarela/Oriental Outra

Localidade de nascimento (estado; município; distrito):

São Mateus

Em que localidade você reside atualmente?

Novo Horizonte II

Você já morou em outras cidades?

não

Você segue alguma religião? Se sim, é praticante e frequentador?

sim praticante

Marque abaixo, as tecnologias às quais você tem acesso e em caso positivo, responda a questão que segue a :

televisão

Qual seu(s) programa(s) de televisão preferido(s)? _____

internet

Indique os locais onde você acessa a internet com regularidade? (celular, casa, trabalho, escola, outros) celular

Quais sites você mais utiliza? you tube

Marque as opções de comunicação às quais você possui acesso:

celular com internet (smartphone) celular convencional whatsapp

conta de e-mail facebook blog outra rede sociais

Sobre sua preferências culturais, responda, por gentileza:

Você assiste a filmes? Em que meios (cinema, televisão, computador, escola ou outros lugares)

sim televisão

Qual é seu estilo de filmes favorito? ação

Quais são seus atores (cinema ou TV) favoritos? nuburno

Qual estilo de música você escuta? Funk

Quem são seus músicos preferidos? mc + H

Você costuma ter contato com outras manifestações artísticas (literatura, artes plásticas, grafite, dança, grupos folclóricos etc)? Quais?

nuburno

Sobre o trabalho de sua família e sua comunidade, responda, se possível:

Você trabalha? Se "sim", com o que trabalha? sim no trabalho

Qual a ocupação de seus pais ou responsáveis? meu pai

Você saberia me dizer se sua comunidade é considerada uma comunidade quilombola? não

Como é o seu relacionamento com sua comunidade? Quais atividades você faz juntamente com os moradores de sua comunidade?

Pouco nenhuma

Sua família é beneficiária de algum programa, financiamento ou bolsa do governo?

Qual? não

Você participaria de um grupo de conversa sobre identidades e ensino de História? SIM NÃO

**ANEXO A – ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO MATEUS EM
COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

ESCOLAS MUNICIPAIS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

ESCOLAS MULTISSERIADAS

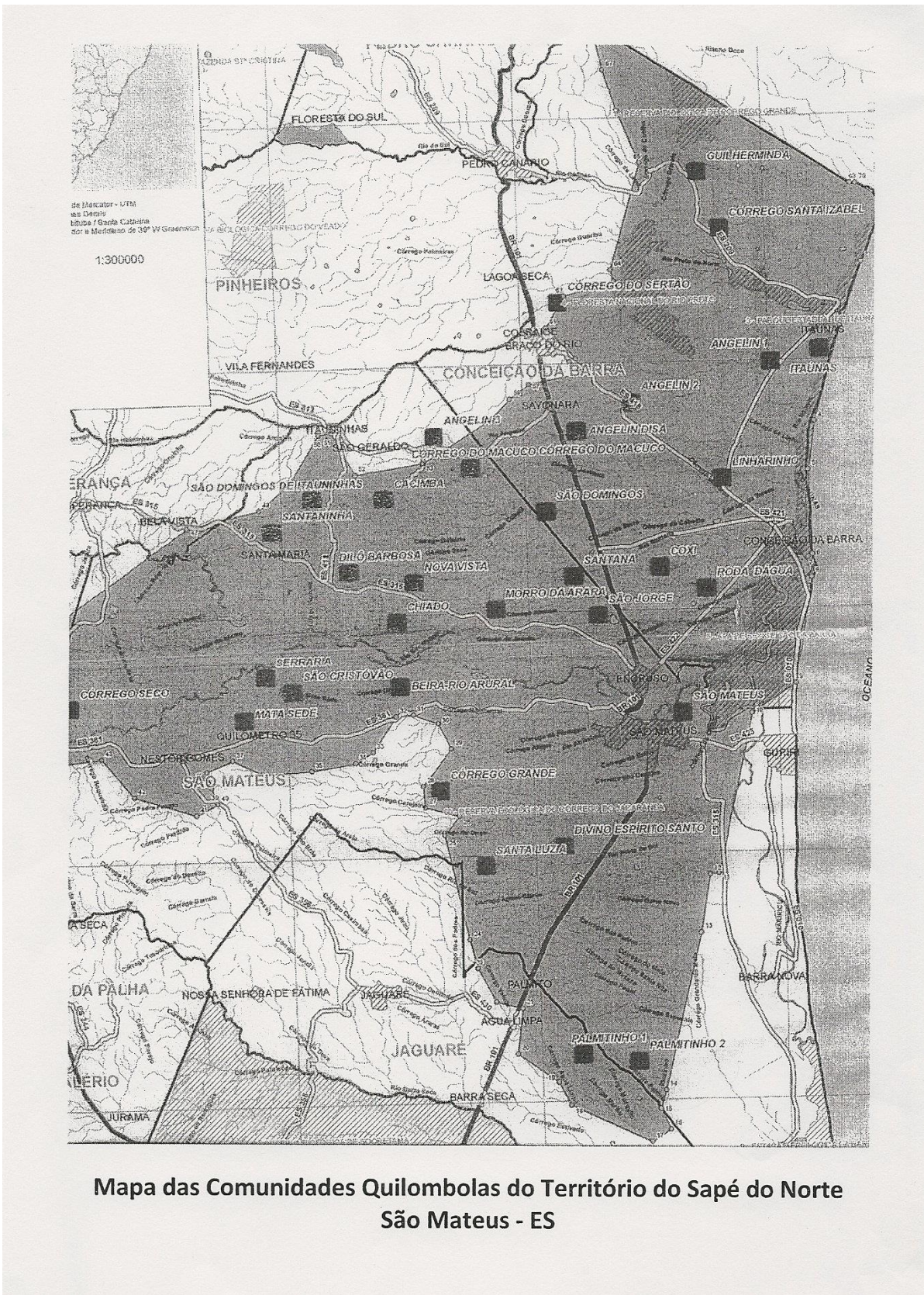
Nº	ESCOLA	Nº ALUNOS		TOTAL
		MATUTINO	VESPERTINO	
01	EPM BERNADETE DE LOURDES BASTOS Comunidade de São Cristóvão	29	17	46
02	EPM CÓRREGO DO CHIADO Comunidade Córrego do Chiado	20		20
03	EPM CÓRREGO MATA SEDE Comunidade Córrego Mata Sede	35	8	43
04	EPM CÓRREGO SECO Comunidade Córrego Seco	27	30	57
05	EPM DILÔ BARBOSA Comunidade Dilô Barbosa	18		18
06	EPM DIVINO ESPÍRITO SANTO Comunidade Divino Espírito Santo – em processo de reconhecimento	24		24
07	EPM MILITINO CARRAFA	25	12	37
08	EPM NOVA VISTA Comunidade Nova Vista	13	38	51
09	EPM PALMITO Comunidade do Palmito	19	20	39
10	EPM SÃO DOMINGOS DE ITAUNINHAS Comunidade de São Domingos de Itauninhas	14	19	33
11	EPM SÃO JORGE Comunidade de São Jorge	20	14	34
			TOTAL GERAL	402

Nº	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL		VESPERTINO	TOTAL
01	CEIM BEIRA RIO Comunidade Beira Rio-Arural		12	12

Dados coletados no setor de Escrituração, de acordo com o perfil de turma de 2015.
(31/03/2015)

As 11 EPM (Escola Pluridocente Municipal) tem turmas de Educação Infantil
Fonte: Secretaria Municipal de Educação

ANEXO B – MAPA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TERRITÓRIO DO SAPÊ DO NORTE – MUNICÍPIOS DE SÃO MATEUS E CONCEIÇÃO DA BARRA



**Mapa das Comunidades Quilombolas do Território do Sapê do Norte
São Mateus - ES**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

ANEXO C – ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

- 1 - EEEFM AMÉRICO SILVARES (Avenida Brasil, Bairro Vila Nova – Fund. e Médio)
- 2 - EEEFM SANTO ANTÔNIO (Rua Copa de 70, Bairro Sto. Antonio – Fund. e Médio)
- 3 - EEEFM MARITA MOTTA SANTOS (Polivalente)
- 4 - EEEFM PIO XII (Centro)
- 5 - EEEFM NESTOR GOMES (Nestor Gomes)
- 6 - EEEFM CÓRREGO DE SANTA MARIA (Córrego de Santa Maria)
- 7 - EEEM WALLACE CASTELO DUTRA (Guriri)
- 8 - EEEM CECILIANO ABEL DE ALMEIDA (Centro)
- 9 - EEEF NOVA ESPERANÇA (BR101, KM 67, Bairro Nova Esperanca)
- 10 - EEEF DR. EMÍLIO ROBERTO ZANOTTI (Bairro Boa Vista)

Fonte: Superintendência Regional de Educação de São Mateus

ANEXO D – RELAÇÃO DAS ESCOLAS QUE RECEBEM QUILOMBOLAS

Relação das escolas que recebem Quilombolas

Município	Escolas que recebem	Escolas de origem
Itapemirim	EEEFM Washington P. Meireles	EMPEF Limão
	EEEF Graúna	CMEI João Luciano da Rosa
	EEEFM Washington P. Meireles	EEEF Graúna
Cachoeiro de Itapemirim	EMEF Luiz Semprini	EMEB Monte Alegre
	EEEFM Wilson Resende	
Conceição da Barra	EMEF Gentil Lopes	EMEF Córrego Danta
	EEEFM José Carlos Castro	EMEF Linhares
	EMEF Deolinda Lage	
	EMEF Joaquim Fonseca	EMEF Mário Florentino
	EMEF João Bastos Bernardo	
	EMEF Ângelo Luiz	
	EMEF Dr. Mário Velo	
	EMEF Deolinda Lage	CMEI Nossa Senhora Santana
EEEM Joaquim Fonseca	EMEF Deolinda Lage	
Itapemirim	EEEFM Washington P. Meireles	EMPEF Limão
	EEEF Graúna	CMEI João Luciano da Rosa
Presidente Kennedy	EMEF São Salvador	CMEI Bem Me Quer
	EMEF Orcy Batalha	
	EMEIEF de Jaqueira Bery Barreto de Araújo	EMEF Pluridocente Jibóia
Santa Leopoldina	EMEF Milton Cortelete	CMEI São Judas Tadeu
	EEEFM Alice Holzmeister	
	EMEF Alfredo Leal	
Viana	EMEF Orestes S. Novaes	EMEF Araçatiba
Vargem Alta	EMEF Prosperidade	EMEB Pedra Branca
	EEEFM Presidente Luebe	
São Mateus	EMEF Córrego do Milanez	CEIM Beira Rio
	EPM Girassol	EPM Bernadete Lourdes
	EMEF Córrego do Milanez	
	EEEF Córrego Santa Maria	EOM Córrego do Chiado
	EMEF Córrego do Milanez	EPM Córrego Mata Sede
	EEEF Córrego de Santa Maria	EPM Dilô Barbosa
	EMEP Paulo Antônio	EPM Divino Espírito Santo
	EMEF Córrego do Milanez	EPM Militino Carrafa
	EEEF Córrego de Santa Maria	EPM Nova Vista
	EMEF Córrego do Milanez	EPM Palmito
	EEEF Córrego de Santa Maria	EPM São Domingos de Itauninhas
	EMEF Mercedes de Aguiar	
	EEEF Córrego de Santa Maria	EPM São Jorge
ECORM Córrego Seco	EUM Arariba	
EEEF Córrego de Santa Maria		

Escolas de Ensino Médio	
Presidente Kennedy	EEEFM Presidente Kennedy
Viana	EEEFM Nelson Vieira Pimentel
Santa Leopoldina	Alice Holzmeister
São Mateus	Nestor Gomes
Conceição da Barra	Augusto Oliveira

Fonte: Gerência de Educação do Campo/SEDU