

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

LARISSA SILVA ABREU

**CAMINHOS IDENTITÁRIOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO QUILOMBO RAMPA/MA**

**SÃO LUÍS
2022**

LARISSA SILVA ABREU

**CAMINHOS IDENTITÁRIOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO QUILOMBO RAMPA/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara.

**SÃO LUÍS
2022**

ABREU, LARISSA SILVA.

CAMINHOS IDENTITÁRIOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO QUILOMBO RAMP/MA / LARISSA SILVA ABREU. - 2022.

171 f.

Orientador(a): RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Educação das Relações Étnico-raciais. 2. Identidades étnico-raciais. 3. Quilombolas. 4. Subjetivação. I. DE SANTANA ALCÂNTARA, RAMON LUIS. II. Título.

LARISSA SILVA ABREU

**CAMINHOS IDENTITÁRIOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO QUILOMBO RAMPAMA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara

Aprovada em: 28/01/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof.^a Dr.^a Herli de Sousa Carvalho
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^aDr.^a Rosane de Sousa Miranda
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof.^aDr.^a Catarina Malcher Texeira
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Jesuíta Abreu, e ao meu pai Manoel Nascimento, pelo apoio incondicional de todos estes anos. Principalmente sou grata pela força de seus exemplos inquebrantáveis de vida, guiados pela amorosidade e pela responsabilidade ética com os seres.

Ao meu companheiro Sérgio Muniz, pelo amor em tudo, e por me ensinar tanto diariamente de maneira afetuosa e comprometida com nosso crescimento como seres de humanidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ramon Alcântara, por sua presença acolhedora, inspiradora e sempre gentil em compartilhar saberes, espaços de aprendizagens, e sobretudo modos de aprender.

À equipe de professoras e professores, e de gestores da U.E São Bartolomeu, por aceitarem contribuir com este trabalho, por dividirem comigo parte de seu cotidiano, de suas histórias de vida, e de seus saberes e fazeres de maneira tão generosa

Ao Quilombo Rampa por ser o chão que nos recebeu, sempre generoso em frutificar e partilhar saberes e potência de vida.

À amiga Alzira, pelo apoio afetuoso e obstinado, pela crença no meu crescimento, e pelas mediações estabelecidas para a realização deste trabalho.

Aos queridos colegas da escola U.E Raulina Sousa Silva, em especial ao amigo Francisco Martins, por terem me apresentado ao Quilombo Rampa.

À SEMED de Vargem Grande, pela viabilidade desta pesquisa

Às preciosas amizades de Andressa Gaspar, Dayanna Gomes, Jorge Martins, Larissa Régia, Tiago Amate e Bruno Lacerda pela escuta carinhosa, pelo encorajamento em todos os momentos, e pelas partilhas de vida e afetos.

À Mayla Aguiar, Rafaelle Andrade, Gracielle Santana e Francisco Valberto pela preocupação, apoio emocional e pelas orientações em um dos momentos que mais precisei de coragem para persistir.

À querida Crislenne Setúbal pelo trabalho primoroso e construtivo na escrita e submissão de nossos artigos.

À Prof^a Dr^a Yldry Pessoa, e ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela acolhida, pelas orientações, pelas deliberações, e principalmente, pela contribuição indispensável para uma formação política, igualitária e sensível.

À banca examinadora da Dissertação na etapa da Qualificação, Prof^a Dr^a Herli Carvalho, Prof^a Dr^a Eliane Costa, e Prof^a Dr^a Polliana Galvão pelas contribuições técnicas, críticas e reflexões trazidas a este trabalho.

Ao gestor Jonathan Camilo, e ao coordenador pedagógico Clériston Silva, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA (Unidade Plena São Luís-Centro,) pelo apoio e incentivo profissional e acadêmico.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

*Falas que nos traz a dor
Falas que nos traz o amor
Falas que nos traz incertezas...
Falas que nos traz a certeza
De que a luta é o caminho certo.*

(Raimundo Quilombo)

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo analisar as relações entre os processos de subjetivação e construção de identidade étnico-racial de professoras/es e as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Escolar Quilombola, em uma escola situada no Quilombo Rampa, em Vargem Grande, Maranhão. A pesquisa norteia-se por uma perspectiva construcionista em Psicologia Social, e pela metodologia da pesquisa-ação proposta por Boaventura de Sousa Santos (2008). A pesquisa de campo se desenvolve junto a quatro professoras e três professores da escola da Rampa, que se autodeclararam negros. Como procedimentos para construção de dados foram utilizados o grupo focal; a observação participante; o diário de campo e a aplicação de um questionário. Os dados construídos nesta pesquisa foram analisados a partir da Análise do Discurso (AD) foucaultiana. O trabalho nos mostrou que a formação inicial e continuada são importantes instâncias para uma reflexão crítica e política da relações étnico-raciais, bem como para a construção das identidades étnico-raciais das professoras/es; e que é o trabalho da escola, em troca constante com os saberes e práticas quilombolas do território onde atua, um importante mobilizador das práticas de produção e afirmação de identidades negras e quilombolas. A escola enquanto uma instituição potencializadora de regimes de verdade, é aqui colocada como um dos lugares onde é possível aprender a ser negro, quilombola e atuar para o antirracismo. A Educação das Relações Étnico-raciais, nesse sentido, se dá num atravessamento das próprias identidades e subjetividades dos sujeitos implicados no processo educativo, como resultado de uma dinâmica contínua que entrelaça processos históricos, culturais, individuais e psicossociais através dos discursos produzidos e veiculados como verdadeiros.

Palavras-chave: Identidades étnico-raciais; Psicologia Social; Educação das Relações Étnico-raciais; Quilombolas

ABSTRACT

This work is qualitative research which aims to analyze how the processes of subjectivation and construction of racial-ethnic identities among teachers are related to the educational practices within Quilombola School Education in a facility located in Quilombo Rampa, Vargem Grande, Maranhão. The research follows a constructionist perspective on Social Psychology, as well as the action research method proposed by Boaventura Sousa Santos (2008). The fieldwork was developed with four female and three male self-declared black teachers at the local school in Rampa. The procedures for data construction consisted of a focus group, participant observation, a field journal and the application of a questionnaire. The data constructed in this research were analyzed through Foucauldian Discourse Analysis. The study showed that initial and further education are important instances for both political and critical thinking about race and ethnic relations, as well as for the construction of the teachers' racial-ethnic identities. And that the school's job, when in constant exchange with the local quilombola practices and knowledges, is an important mobilizer in the practices of producing and stating black and quilombola identities. As institutions which potentialize regimes of truth, schools are observed in this study as one of the places where it is possible to learn how to be black, quilombola and to act against racism. Thus, the Education of Race and Ethnic Relations happens in the intersection of identities and subjectivities of the subjects involved in the educational process, as a result of the continuous dynamics which merge historical, cultural, individual and psychosocial processes throughout the discourses produced and conveyed as the truth.

Keywords: Racial-Ethnic Identities; Social Psychology; Education of Racial and Ethnic Relations; Quilombolas.

SUMÁRIO

1.	O CAMINHO ATÉ A RAMPA.....	11
2	SUBINDO A RAMPA: trilhas teórico-metodológicas e o campo de pesquisa.....	21
2.1	Dos percursos teóricos e metodológicos.....	21
2.2	Dos percursos metodológicos.....	26
2.2.1	Grupo focal como espaço de reflexividade.....	29
2.3	Conhecendo nossas interlocutoras e interlocutores: a equipe docente da Rampa.....	34
2.4	Sobre Quilombos: histórias do passado e do aqui e agora.....	37
2.4.1	Adentrando o Quilombo Rampa: memórias e histórias partilhadas em cordel e prosa.....	39
2.4.2	Conhecendo a escola campo.....	47
2.4.3	Quilombo Rampa em tempos pandêmicos: reordenamento das atividades escolares.....	51
3	ENCRUZILHADAS FORMATIVAS NA RAMPA: relações étnico-raciais, Educação Escolar Quilombola e formação de professores.....	54
3.1	Educação das Relações étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola: caminhos e descaminhos na construção de políticas públicas nacionais.....	59
3.2	Formação Inicial e continuada para a Educação das Relações étnico-raciais: encruzilhadas formativas na Rampa.....	68
3.3	O que dizem as professoras/es sobre os conceitos de raça e etnia?.....	77
3.4	Autoformação docente: “O que que eu como professora posso fazer?”.....	81
4	“PARDO É COR DE MERDA SERENADA”: o caminhar identitário das professoras/es da Rampa.....	87
4.1	Autodeclaração de cor/raça: as encruzilhadas identitárias das professoras/es da Rampa.....	87
4.2	Tornando-se negras (os): o caminhar para o reconhecimento e afirmação identitárias.....	102

4.3	Tornando-se quilombolas: o caminhar para “acender o tambor de dentro”.....	110
5	BRECHAS, ATALHOS E SAÍDAS PELA RAMPA: insurgências pedagógicas para o tornar-se quilombola.....	126
5.1	Escola e políticas de igualdade para a EEQ: territórios em disputa na Rampa.....	126
5.2	Da escola no quilombo à escola do Quilombo: caminhaduras insurgentes para o reexistir identitário.....	132
5.3	Avaliando os atalhos tomados: autorreflexividade para a construção de outras caminhaduras.....	148
6	DESCENDO A RAMPA: abrindo caminhos para outras andanças.....	154
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICE A.....	164
	APÊNDICE B.....	166
	ANEXO 1.....	167
	ANEXO 2.....	170

1 O CAMINHO ATÉ A RAMPA

Falar sobre Educação das Relações Étnico-raciais é para mim uma necessidade e um desafio, porque me conduz desde o início a repensar meus percursos formativos, meus fazeres, e a forma como construo minha própria identidade étnico-racial e profissional. Começo, pois, este trabalho, com um empreendimento autorreflexivo de resgate das memórias e trajetões que me trouxeram até aqui. Pretendo que esse empreendimento permita pensar sobre anseios, limites, lugares de fala, dúvidas, e conceitos que me atravessaram ao longo de minha trajetória até que a concepção deste trabalho fosse possível.

Eu fui estudante do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET – MA), atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Partilhei de alguns privilégios de quem acessa uma instituição pública de destaque como essa, privilégios que me permitem contar que desde os dezesseis anos comecei a construir sentidos na direção de uma vida acadêmica como campo de possibilidade emancipadora e potência transformadora dos espaços que vivo. Foi nessa escola que vivi quase dois anos de iniciação científica, sendo bolsista de um projeto intitulado “Filosofia com arte no Ensino Médio”, que tinha como agência de fomento a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

Essa trajetória de pesquisadora iniciante é distante da realidade dos alunos e das alunas de outras escolas públicas, onde a incursão educativa gira em torno de abismos, sejam eles abismos da desigualdade no acesso a direitos básicos, sejam nos abismos da escassez de um conhecimento que verse sobre a vida que temos no além-muro das escolas. Foram nessas vivências de iniciação científica que me descobri nos caminhos das Ciências Humanas, e tomei gosto pelo ato de educar.

Adentrei a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, em 2008, para cursar Filosofia e Psicologia, num período em que ainda era permitido cursar dois cursos concomitantemente. A minha vontade genuína e pulsante de recém-saída da escola era transgredir processos formativos, romper com a educação bancária¹, contribuindo para o desenvolvimento de outras possibilidades de existência, e para o exercício de práticas de liberdade. Dessa vontade genuína ainda participo.

¹ A concepção “bancária” da educação, é como Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1970) se refere ao tipo de ensino em que a única possibilidade de ação oferecida aos alunos é a de receberem os depósitos de conhecimentos narrados pelos professores, depósitos que deverão ser colecionados, arquivados de maneira mecânica, e reproduzidos fielmente quando solicitados, sem crítica, sem criatividade, sem possibilidade de transformação.

Ocorre que na universidade fui me encaminhando para uma trilha que hoje percebo um tanto distante desse objetivo transgressor que nutri desde o início. Digo isto, porque as teorias das quais me aproximei acabaram por me retirar de enxergar realidades que excedem os conceitos pretensamente universais esmiuçados nas muitas disciplinas que cursei. Fui notando aos poucos que a enunciação do sistema-mundo em que vivemos era apenas parcialmente abordada naquelas teorizações que tomei conhecimento, e que tomei gosto também.

Minha primeira experiência como professora do Ensino Médio de escola pública, e como psicóloga de um Centro de Referência em Assistência Social-CRAS veio há aproximadamente quatro anos, no município de Vargem Grande / MA, e foram justo essas experiências que me trouxeram a percepção de que para que eu pudesse contribuir com práticas de liberdade, eu precisaria antes compreender algo que não estudei a fundo na universidade: a diversidade e a diferença em relação às identidades, bem como a história social dessas diferenças.

Abro um parêntese aqui para narrar um acontecimento em sala de aula que me marcou profundamente como professora iniciante: Certa vez, numa aula do turno noturno, para jovens e adultos, no ano de 2016, em que eu falava sobre as relações entre indivíduo e sociedade, fui surpreendida com um questionamento feito por uma de minhas alunas: *“Professora, eu queria mesmo é que a senhora me explicasse o que é esse tal de indivíduo que a senhora tanto fala aí”*. O questionamento da aluna veio após um pedido meu à turma, em que solicitei que me perguntassem de maneira sincera e aberta sobre qualquer aspecto da minha fala que eu não tivesse explicado bem.

A pergunta foi feita por uma das alunas mais participativas, e também a mais experiente da turma, no auge de seus 46 anos. Pronto! Era o que eu precisava ouvir: sinceridade. Mas diante da sinceridade, eu emudeci por alguns instantes, e devo confessar que a pergunta reverberou em mim como um apelo necessário a mim mesma: *do que propriamente eu estou falando?*

A partir da sinceridade da aluna, foi possível que eu me desse conta de que minhas aulas estavam sendo preparadas em um adestramento acadêmico que me transpassava desde os meus movimentos ainda no ensino médio. Eu planejava aulas como se fossem para pessoas parecidas com a aluna que eu era aos 16 anos, numa escola pública de vários privilégios, e vinda de um ensino fundamental inteiro em escola privada. Percebi aos poucos que a universidade, dentro da minha história de formação, aprofundou esse processo de homogeneização de subjetividades.

Saindo do meu silêncio, expliquei muito rapidamente que ela poderia entender *indivíduo* como uma *pessoa*. Foi o máximo que pude elaborar para o momento, e creio que esse máximo, era o suficiente para aquela hora. No retorno para casa imediatamente recordei que na pós-graduação em Filosofia, Lógica e Ciências Cognitivas, que eu havia cursado na UFMA, há um ano antes dessa minha aula, escrevi um trabalho de conclusão de curso exatamente sobre a noção de pessoa a partir do pensamento de uma filósofa norte-americana, Lynne Rudder-Baker, e subitamente aquele trabalho com tantas elucubrações filosóficas parecia dizer tão pouco, ficou tão distante de mim e de minha turma, parecia tão insuficiente que me gerou certo constrangimento.

Ao chegar em casa, segui me perguntando que gramática foi essa, afinal, que aprendi na universidade, e que me distanciava tanto daqueles que estão no além-muro dela? Que conteúdos foram aqueles que trabalhei na minha sala de aula que reproduzem abismos entre as realidades vividas por aquelas alunas, alunos e alunas, para os quais a urgência não é a do Exame Nacional do Ensino Médio? E principalmente me questionei se a noção de *indivíduo* que eu reproduzia em sala de aula era a noção que me interessava realmente como pessoa, e como profissional.

A noção de indivíduo que eu estava reproduzindo naquele e noutros dias, era uma noção muito cara para a Filosofia e para a Psicologia clássicas: a noção de indivíduo como uma pedra fundamental, como um ponto de partida da subjetividade, que coincidia com a ideia de sujeito do Iluminismo.

O sujeito do Iluminismo, como afirma Stuart Hall (2006), é baseado numa concepção de pessoa humana, como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades racionais, de consciência, de uma perspectiva de primeira pessoa, e de ação. Esse sujeito, ainda de acordo com o autor, possuiu um centro, um núcleo interior, que lhe permite permanecer essencialmente o mesmo, contínuo ou idêntico a ele próprio ao longo da sua existência.

Para usar as próprias palavras daquele que é considerado o pai do Iluminismo, pode-se entender uma pessoa como sendo:

um ser pensante, inteligente, dotado de razão e reflexão, e que pode considerar-se a si mesmo como um eu, ou seja, como o mesmo ser pensante, em diferentes tempos e lugares [...] capaz de reconhecer-se a si mesmo, agora, como o mesmo eu que era antes; e que essa ação passada foi executada pelo mesmo eu que reflete, agora, sobre ela, no presente. (LOCKE, 1986, p.318)

Desse modo, temos aqui uma concepção essencialista que entende como identidade essa noção do eu como centro, uma concepção fechada em torno de si mesma, individualista e indivisível.

O sujeito de certa tradição filosófica e psicológica é abstrato, se pretende uma entidade que parece pairar no ar. Sem raízes, sem marcadores de gênero, de classe, de raça, sem cores. Um sujeito que produz apagamentos das localizações no mundo, mas que na verdade, sabemos, nasce aos moldes de quem o faz, de quem o teoriza. Ou seja, aos moldes do homem branco, europeu, cisgênero, heteronormativo, culturalmente cristão, que historicamente domina os lugares de produção e reprodução do conhecimento filosófico e científico, e que determina as gramáticas consideradas válidas para se falar dos acontecimentos do mundo e sobre a humanidade. A compreensão desse sujeito, que tem suas marcas forçosamente apagadas, conforme nos alerta Mignolo (2017), é resultado de projeto local de saber e de ser que se globalizou pelas vias impositivas da colonialidade.

Aquela aluna que levantou o questionamento durante minha aula, certamente se entende de outras formas no mundo, formas explicativas que não precisam necessariamente passar pela noção de indivíduo enunciada naquela e noutras aulas que eu dei. Essa gramática nos vale? Quanto vale?

E foi da experiência em sala de aula, ao me deparar com tantas pessoas como a minha aluna, com modos de ser, de estar no mundo, e de enunciar saberes sobre a própria existência de maneiras totalmente diferentes do sujeito pretensamente universal, que decidi buscar outras noções de sujeito e de identidade.

Como mencionei mais acima, além de professora, fui também psicóloga naquela mesma localidade, e o público da escola em sua maioria era também atendida pelos serviços do CRAS onde eu trabalhava. Foram nas visitas semanais e nos atendimentos que eu e minha equipe fazíamos que adentrei cada vez mais profundamente os territórios existenciais de minhas alunas e alunos.

Eram em sua maioria mulheres negras; sem renda fixa; algumas vindas de comunidades quilombolas; famílias extensas; casas pequenas, muitas sem saneamento, sem água encanada; sem banheiro; sem telhas, muitas mulheres em situação de violência doméstica, muitos trabalhadores e trabalhadoras informais, lavradoras, lavradores, pedreiros, perfuradores de poços...

Cada atendimento no CRAS eu me sentia em desenaixe, porque se tornava evidente para mim que o que eu estudei até então era muito insuficiente para entender os processos que aqueles corpos estavam submetidos. As teorias vistas na universidade me davam poucas pistas

para trilhar. E em se tratando de trabalho num CRAS, as políticas públicas saltam aos olhos, e foi apenas no embate do trabalho, que percebi que em momento algum na graduação estudei sobre esse assunto formalmente. Não houve qualquer disciplina, durante meu processo formativo, que tivesse por finalidade discutir o Sistema Único de Saúde – SUS; O Sistema Único de Assistência Social – SUAS; as políticas públicas específicas para povos e comunidades tradicionais ou para a população negra, por exemplo.

Perceber a quantidade gigantesca de alunas negras em situação de vulnerabilidade me fez entender que para intervir era preciso entender melhor categorias étnico-raciais, de classe e de gênero. Pois o que enxerguei na minha atuação profissional ainda iniciante foram repetidos episódios diários de racismo, preconceito, discriminação, sexismo, homofobia e outras tantas violências que reproduzem o projeto hegemônico de construir subalternidades. Atentei para tudo isso, ao mesmo tempo em que passava a entender melhor meu lugar no mundo enquanto uma mulher negra e periférica.

A escola em que eu trabalhava sempre foi aberta a propor atividades formativas como rodas de conversa, debates e palestras, e por isso tive algumas oportunidades de desenvolver atividades voltadas para a reflexão sobre desigualdade de gênero, violência contra mulher, sobre racismo e construção de identidade étnico-racial. Sobre as questões étnico-raciais, em especial, a escola desenvolve um projeto, desde o ano de 2013, que tem por título “Vista minha cor, sinte minha dor”.

Esse projeto visa contribuir com o enaltecimento da negritude, com o fortalecimento de laços, com o compartilhamento de conhecimentos, e com a valorização da estética negra. A Figura 1 traz um painel com registro de atividades desenvolvidas em 2018 através do “Vista minha cor, sinte minha dor”, que contou com palestras, seminários temáticos, desfile de beleza, e caminhada pela cidade.

FIGURA 1 – Pannel com registros de atividades do “Vista Minha Cor, sinta Minha dor”



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2018.

O projeto desenvolve-se entre os meses de outubro e novembro, através de pesquisas feitas pelas turmas, culminando com uma grande semana de mostras, palestras e seminários. Quero destacar que foi através dos trabalhos de campo realizados pelas turmas, por meio de visitas ao Quilombo Rampa e Piqui da Rampa, bem como através da vinda de jovens líderes dessas comunidades até a escola para compartilhar saberes e práticas quilombolas, que pude conhecer esses territórios, e aos poucos ir me aproximando afetivamente do que antes para mim era só uma ideia distante: a existência de Quilombos e quilombolas.

Os trabalhos de campo, se davam a partir da ida de uma equipe de professores e alunos, até o Território Rampa, onde se passava em torno de 10 horas em imersão com a comunidade, onde eram desenvolvidas rodas de conversa na escola, entrevista com moradores da comunidade, visita a pontos históricos, passeio no território, atividades coletivas como jogos de futebol, oficina de tambor de crioula, recitação de poesias, e registros fotográficos. A figura 2, traz um pannel com fotos realizadas em uma de nossas atividades de campo, ocorrida em novembro de 2018.

FIGURA 2 – Painel de fotos de visita ao Quilombo Rampa



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2018.

Entendo o projeto “Vista Minha Cor, sinta minha Dor” como um movimento educativo, político, estético de muita potência, que de múltiplas formas vem contribuindo para o processo de afirmação e valorização de identidades negras no município de Vargem Grande. É preciso manter-se firme na crença de que a educação pode ser identitária, e enquanto tal pode fortalecer projetos de vida, de resistência, de identidades políticas, modos de perceber-se como sujeitos, e que é a partir de um entendimento crítico das fronteiras étnico-raciais que conformam o mundo, que se pode fazer emergir mais forças para reivindicar direitos, e para enxergar-se no mundo com lentes de aumento.

Contudo, mesmo com a potência propulsora desse projeto, ele ainda recaía numa certa folclorização da cultura negra, e estava ancorado a um ponto único no calendário escolar, referente ao Dia da Consciência Negra, 20 de novembro. O currículo em si não trazia alterações quanto aos conteúdos, materiais utilizados, autores dados como referência, perspectivas históricas etc.

Além disso, mesmo com o esforço de afirmação da igualdade racial, ainda era possível enxergar a reprodução do racismo na escola, nas falas dos mais diversos atores daquela instituição, seja através de apelidos, ou mesmo na verbalização de representações

estereotipadas, por vezes caricatas, das identidades negras e quilombolas. Isso desvelava cada vez mais intensamente para mim a urgência de uma educação antirracista como centralidade da prática pedagógica da escola, que transcendesse os limites de datas comemorativas dos calendários oficiais, e que levasse para os atores da escola, a possibilidade de se enxergar a partir da própria pele, e enquanto sujeitos dessa história.

A essa altura da minha trajetória as questões étnico-raciais e de gênero passaram a me interessar cada vez mais como categorias para compreensão de mim mesma e do meu lugar no mundo, e também como condição necessária para uma atuação profissional condizente com a realidade em que atuo. Fui paulatinamente construindo uma nova identidade política e étnico-racial, e foi através disso que passei a colocar a educação antirracista como centralidade da minha atuação docente e psicológica.

Sempre me soube uma mulher não-branca, mas refletir sobre ser uma mulher negra, num país que nos obriga ao embranquecimento, é um caminho longo de tomada de consciência. Por isso, retornei à universidade, desta vez para o mestrado, em busca de conhecimentos específicos que pudessem fortalecer minha prática e meu entendimento sobre as relações étnico-raciais.

Escolhi o mestrado em Psicologia por reconhecer a necessidade histórica de nossa área em desenvolver mais trabalhos voltados para questões étnico-raciais, e por ter identificado nesse programa a emergência de trabalhos e disciplinas curriculares discutindo sobre diversidade, educação, políticas públicas, relações étnico-raciais, e decolonialidade, notadamente sob a condução do Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara.

A trajetória que narro até aqui, enquanto parte do que sou/estou no mundo, é o que possibilitou me presentificar na atualidade enquanto uma mulher negra, mestranda, professora de escola pública, e psicóloga, interessada em reinventar sua própria prática e em acessar Outros saberes. E é a partir desse caminhar no mundo que passo nas próximas linhas a falar deste trabalho de pesquisa em si.

O que proponho discutir através deste trabalho tem como norte a seguinte pergunta: Como os processos de subjetivação em torno das identidades étnico-raciais de docentes de um centro de Educação Escolar Quilombola se relacionam à construção de uma Educação das Relações Étnico-raciais no Quilombo Rampa?

Essa pergunta possui uma íntima relação com a minha própria trajetória, na medida em que num exame autorreflexivo me propus primeiramente a observar o quanto o aprofundamento nas questões étnico-raciais para além da docência, mas na minha própria pele, alteraram meus modos de me conduzir profissionalmente. Essa inquietação pessoal

tornou-se curiosidade investigativa, que se atualiza na aproximação com o Quilombo Rampa, com sua escola, com sua história e suas lideranças juvenis, quando passo a querer através de um estudo refletir sobre os processos das professoras e professores desse território, sobre como narram e constroem as suas identidades, e sobretudo como mobilizam suas práticas pedagógicas em direção a uma educação que é em si mesma identitária.

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a relação entre os processos de subjetivação e construção de identidades das professoras/es da Rampa e as práticas pedagógicas por elas desenvolvidas para uma Educação das Relações Étnico-raciais no quilombo Rampa.

E como objetivos específicos:

1. Investigar a construção das identidades étnico-raciais das professoras / es a partir de seus percursos em diferentes espaços formativos.
2. Identificar os sentidos produzidos pela equipe docente sobre os conceitos de raça, etnia e identidade quilombola.
3. Analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas por parte das professoras/es na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais no âmbito da Educação Escolar Quilombola.

O trabalho encontra-se organizado em introdução, quatro seções e as considerações finais. Na introdução, que foi intitulada de “O caminho até a Rampa” é apresentada a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, e o encontro com o Quilombo Rampa, como forma de introduzir o cenário no qual foi possível pensar a pesquisa.

Já na primeira seção, intitulada “Subindo a Rampa: trilhas teórico-metodológicas e o campo de pesquisa”, realizei uma discussão teórica sobre conceitos importantes para esta pesquisa; as escolhas metodológicas que orientaram a construção e a análise dos dados; e por fim apresento o campo de pesquisa e nossas interlocutoras e interlocutores. Na seção seguinte, intitulada “Encruzilhadas formativas na Rampa: relações étnico-raciais, Educação Escolar Quilombola e formação de professoras/es”, problematizo a Educação das Relações Étnico-raciais e a Educação Escolar Quilombola, a partir de uma discussão que entrelaça a implementação de políticas públicas, os percursos de formação inicial e continuada no contexto da Rampa, e os sentidos produzidos por nossas interlocutoras/es sobre essas questões.

Na terceira, seção, por sua vez, intitulada: “Pardo é cor de merda serenada”: o caminhar identitário das professoras/es da Rampa”, realizei uma análise sobre as autodeclarações identitárias atualmente reivindicadas pelas professoras e professores da

Rampa, dando ênfase às tensões presentes em seus processos de construção identitárias. Finalmente, na quarta seção, intitulada “Brechas, atalhos e saídas pela Rampa: insurgências pedagógicas para o tornar-se quilombola”, procurei discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola visando a Educação das Relações Étnico-raciais no âmbito da Educação Escolar Quilombola. Nesse capítulo buscamos responder ao seguinte questionamento: Como as professoras/es da Rampa tem construído práticas pedagógicas enquanto elemento estruturante para o autorreconhecimento das identidades locais e da valorização da história e cultura do Quilombo Rampa?

Encerrando o trabalho, temos a seção das considerações finais, intitulada: “Descendo a Rampa: abrindo caminhos para outras andanças.”, na qual coloco reflexões sobre a produção deste trabalho, possibilidades para pesquisas posteriores, e um resumo das principais compreensões construídas ao longo da pesquisa.

2 SUBINDO A RAMPA: trilhas teórico-metodológicas e o campo de pesquisa.

Todo caminho se inicia no caminhar, por isso na parte anterior deste escrito a ênfase dada foi aos primeiros passos desta trilha, aos passos iniciantes em direção aos objetivos deste trabalho. Esta seção, por sua vez, tem por intenção apresentar quais fontes nos orientam no seguimento do caminho. O “subir a Rampa”, faz referência a esse caminho íngreme que nos leva até a comunidade que abriga a escola que nos acolhe. O nome “Rampa” dado ao território, faz referência a sua própria configuração geográfica.

A subida para esta pesquisa é o ponto de partida, e requer novos movimentos. Portanto, nas próximas linhas será apresentada uma discussão fundamental sobre os conceitos de identidade, modos de subjetivação, raça e etnia, e os aportes metodológicos que orientaram nossa subida até a Rampa. Na parte final desta seção, também serão delineados o campo de pesquisa, contando com mais detalhes sobre a Rampa, sua escola, e nossas interlocutoras/es.

2.1 Dos percursos teóricos

A produção de identidades étnico-raciais é fruto das relações de saber e poder que historicamente têm sido centradas na racionalidade branca europeia. O saber colonizador dos europeus tomou para si a função de dizer quem são *os outros*, e produziu identidades para os povos ameríndios e africanos que foram colonizados.

O processo de colonização europeu produziu uma classificação social com base no conceito de raça. E é a partir dessa classificação em raças que foram desenvolvidas uma série de ações que pudessem manter tanto essa classificação, como principalmente, o poder exercido sobre os sujeitos racializados.

Quijano (2000) discute dentro do conceito de colonialidade², o desdobramento que chamou de colonialidade do poder, que se caracteriza como um padrão de controle resultante da classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça. É a partir dessa categorização em raças que foram desenvolvidas uma série de ações que pudessem manter

² Mignolo (2017) desenvolve o conceito de colonialidade, introduzido por Aníbal Quijano no final da década de 80, como sendo o lado mais escuro da modernidade. Para o autor a “modernidade” é uma narrativa que surge na Europa e que constrói a civilização ocidental em torno da celebração de suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”, que é um conceito que se refere à continuidade dos modos coloniais de dominação no sistema-mundo capitalista (MIGNOLO, 2017).

essa classificação e o poder sobre os sujeitos colonizados. Os colonizadores definiram novas identidades aos povos ameríndios e africanos, e partindo disso conseguiram impor um padrão de poder que se embasava nos seguintes pontos:

[...]a) na existência e reprodução contínua de novas identidades históricas; b) na relação hierarquizada e de desigualdade entre tais identidades “europeias” e “não europeias”, e de dominação daquelas sobre estas em cada instância de poder econômica, social, cultural, intersubjetiva ou política; c) devido a isso, as instituições e mecanismos da dominação social [...] deveriam ser destinados, antes de tudo, para a preservação desse novo fundamento histórico de classificação social [...] (QUIJANO, 2000, p.121).

Esses pontos se interseccionam e apontam para um horizonte de naturalização da ideia do que é *ser branco*, e do que é *ser não-branco*. A partir dessa naturalização conceitual, normaliza-se também as formas de estar no mundo, as vulnerabilidades, os espaços que nos são permitidos ocupar, e sobre *o que e quando* nos é permitido falar. A ideia de raça serve ao objetivo de criar corpos que se modelam às necessidades do sistema-mundo.

O filósofo Achille Mbembe (2015) argumenta que a concepção de raça não passa de uma ficção, não existindo, portanto, enquanto um fato natural físico ou biológico, sendo antes de qualquer coisa uma construção efabulada, uma ficção cuja utilidade repousa na justificação do mito da superioridade branca. E sendo uma ficção, então é fantasiosa, não condizente com a realidade, evocando desde o princípio, conforme o autor, um aspecto irracional.

Essa irracionalidade ficcional do conceito de raça, ainda segundo Mbembe (2015), a transforma num conceito que deve ser entendido a partir do seu carácter inconstante, mutável, que ao longo da história se adequa aos percursos econômicos, sociais e políticos, percursos esses comandados pelos que dominam as máquinas globais de reprodução e expansão do capital. Ou seja, o conceito de raça, está diretamente ligado ao que Mbembe chama de “*devir negro do mundo*” (Mbembe, 2015), se referindo às transformações que esse conceito sofre para atender univocamente às necessidades de subalternizar determinados grupos, a fim de explorar suas forças de trabalho.

Munanga (2004) traz uma perspectiva que é endossada por Mbembe, dizendo que a raça é um conceito etnosemântico, que é configurado a partir da estrutura de uma determinada sociedade, conforme determina os usos de sua linguagem, considerando-se as relações de poder em vigor nessa dada sociedade. Por isso, conforme exemplifica o autor, as noções de negro, branco, mestiço, dentre outras configurações étnico-raciais, não significam a mesma coisa em diferentes países e culturas. Ou seja, o conteúdo dessas palavras é definido a partir

dos sentidos e significados atribuídos nos diferentes grupos, a partir das funções que adquirem para esses grupos.

Ainda de acordo com Munanga (2004), mesmo que não exista o conceito de raça em termos biológicos, a maioria dos pesquisadores brasileiros que estuda as relações étnico-raciais e interétnicas utiliza com mais frequência o conceito de raça. Contudo esse conceito é empregado sempre com a finalidade de explicar o racismo, num sentido sociológico, na medida em que a ideologia racista dominante continua partindo da ideia de que existe uma hierarquia racial: “(...) no imaginário do racista, a raça, não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence.” (MUNANGA, 2004, p.08). Por isso mesmo, o autor coloca que para pensarmos em democracia no Brasil, precisamos tocar nessas questões de maneira mais minuciosa.

Neste trabalho entendo que a Educação das Relações Étnico-raciais se dá num entrelaçamento das próprias identidades e subjetividades de todas as pessoas inseridas no processo de educar. Logo, entendo que as formações e as atuações das /dos profissionais, que são as pessoas em foco neste trabalho, encontram-se mutuamente imbricadas em suas trajetórias de vida, num desafio constante de mobilização reflexiva e de atuação que se constrói nos contextos em que vivem essas pessoas. Por isso, parto de uma compreensão de que pensar uma Educação das Relações Étnico-raciais, é viver o que se pensa, e é pensar o que se vive.

Por isso, a compreensão das identidades étnico-raciais neste estudo é afirmada como fator primordial na enunciação dos sujeitos professoras/es, afinal a forma como nos inserimos socialmente, está intimamente relacionada à forma como nos representamos enquanto sujeitos e como a sociedade também nos representa, sendo que parte dessa representação é formada pela compreensão da posição que ocupamos no jogo das identidades étnico-raciais, sobretudo, num país estruturado a partir de uma hierarquização racial.

Na produção de sentidos sobre relações étnico-raciais, e sobre si mesmo enquanto pessoa racializada que ocupa um determinado lugar nessas relações, e enquanto pessoa que ensina *com e nas relações étnico-raciais*, constroem-se múltiplos modos de ser, de expressar, de enxergar o mundo e de falar sobre esse mundo. Um pressuposto deste trabalho é que para que docentes caminhem em direção a uma educação antirracista é necessário adentrar as discussões em torno das relações étnico-raciais de maneira reflexiva, percebendo criticamente quais os efeitos dessas relações sobre a própria pele, e sobre as suas práticas.

Enquanto caminhar, entende-se que há um processo dinâmico e complexo que orienta as diferentes passadas dos caminhantes, por isso, investigar esses processos de subjetivação em torno das identidades étnico-raciais implica em adentrar a singularidade das trajetórias desses sujeitos, que contemplam diversos sentidos construídos em tempos e espaços particulares.

Vale destacar que este estudo se desenvolveu em uma escola de Educação Escolar Quilombola, e nesse cenário tornou-se ainda mais imprescindível uma reflexão constante sobre o conceito de identidade, e como se dão as dinâmicas entre identidades hegemônicas e não hegemônicas num país que não reconhece factualmente a sua pluriétnicidade.

Se identidade é enunciação do sujeito, e encontra nele a sua unidade, então me pareceu produtivo para este estudo compreender tal conceito em articulação com o conceito de produção de subjetividade ou modos de subjetivação. Posto que as identidades sejam forjadas de maneira indissociável dos modos através dos quais sujeitos são inseridos no mundo, e nas relações de poder.

Aqui recorri ao pensamento de Foucault (2014) que coloca como centro de seu trabalho narrar a história dos diferentes modos pelos quais pessoas tornam-se sujeitos. Foucault (2014) discute três desdobramentos ontológicos importantes para a compreensão dos modos de subjetivação: a objetivação de sujeitos a partir da verdade produzida nos discursos científicos; a objetivação de sujeitos a partir das práticas de classificação e individualização dos corpos, através da biopolítica; e a objetivação de sujeitos a partir das formas de subjetivação utilizadas pelos próprios sujeitos sobre si mesmos.

É importante destacar que no pensamento de Foucault o entendimento ontológico da subjetividade não tem um caráter essencialista como na tradição da Filosofia moderna, mas sim, é entendido como uma produção discursiva em torno do saber-verdade e das relações de poder. O sujeito numa compreensão foucaultiana não se refere a uma estrutura metafísica, mas a uma estrutura vinculada à mobilidade da própria história, de modo que pensar ontologicamente, pode ser lido como um pensar sobre modos de existir historicamente situados, e que, portanto, se desenvolvem a partir das vivências coletivas e das práticas sociais.

Um dos elementos mais enriquecedores dessa compreensão de subjetivação empreendido por Foucault, é justamente a possibilidade de pensar e discutir os modos de constituição dos sujeitos, que perpassa uma dinâmica entre as relações estabelecidas em primeira pessoa, consigo mesmo, e as relações estabelecidas a partir dos regimes de verdades que nos são interpostos, construídos pelo sistema dominante, e por nós mesmos.

É sobretudo no que se refere à análise da relação entre ordenamento dos discursos e os anseios pela determinação de certas verdades que as contribuições foucaultianas se tornam interessantes para este estudo. A compreensão de uma ideia de verdade que não é construída solitariamente, mas em intersecção com o mundo, numa construção relacional, entre os discursos e práticas, de maneira contínua e sobreposta, nos parece particularmente relevante para pensar sobre identidades negras e quilombolas, tendo em vista o campo de disputa dessas relações no contexto étnico-racial brasileiro. O que seria a construção identitária senão a afirmação de determinadas verdades sobre si mesmo, e o reconhecimento dos outros acerca dessas verdades?

Aqui parto de um entendimento de que os processos de subjetivação são em si mesmos processos identitários, pois na medida em que me identifico de uma maneira ou de outra, essa identidade passa a ser acionada como uma verdade que orienta as formas de nos conduzirmos no mundo das relações. A produção de subjetividade enquanto um processo histórico e enquanto prática social coincide com a produção de identidades, que também surge das lógicas discursivas, num processo nomeado por Stuart Hall (2000) de “identificação”. A identificação é um conceito que nos permite falar de identidade como um processo, enquanto algo que não cessa, que não se encerra de maneira estática, mas que segue seu curso de maneira dinâmica e viva. De acordo com o autor, a identificação é o intercruzamento entre discursos e práticas específicas, que faz com que as identidades emergjam do interior das relações de poder, trazendo dentro de si uma marcação da diferença e da exclusão de outras identidades.

É nesse sentido que partimos de um entendimento de identidade conforme enunciado por Silva, T. (2000); Hall (2000; 2006), Castells (2001) e Ciampa (1999), enquanto algo que é culturalmente e continuamente construído, e não como uma repetição estanque, sem diferenciações internas, nem contradições ou confrontos. Toda identidade emerge de um contexto de relações culturais e sociais, e se torna passível de entendimento a partir dos sistemas próprios de significação nos quais adquirem sentido.

Silva, T. (2000) chama a atenção para o fato de que a construção da identidade é sempre relacional e marcada pela diferença, pois para delimitar-se uma identidade, é necessário referir-se a algo fora dela, diferente dela. Ao se afirmar uma identidade negra, por exemplo, ao mesmo tempo, que se reivindica “sou negra”, está-se negando outras identidades não-negras para si. Sou negra porque não sou branca, nem indígena, nem árabe etc.

A diferença, portanto, conforme o autor, é estabelecida por uma marcação simbólica que só é possível em relação a outras identidades. Essas marcações simbólicas que demarcam as diferenças são justamente forjadas nas relações sociais, que estão sujeitas a vetores de força,

às relações de poder, a atributos culturais inter-relacionados que se deslocam continuamente no sentido de fazer prevalecer determinadas fontes de sentido sobre outras (Silva,T, 2000). Por isso identidades são alvo de disputa, porque por meio delas determinadas formas de enunciar o mundo tornam-se mais fortes e determinantes.

No Brasil nossas identidades vêm sendo construídas obedecendo a um jogo de relações que tem como regra as constantes tentativas de apagamento histórico, e um longo e violento processo que tem como percurso a escravização, a ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial, e as ambiguidades em torno da compreensão da ideia de mestiçagem.

A breve discussão apresentada até aqui sobre os conceitos de raça, modos de subjetivação e identidade, teve por intuito trazer elementos que consideramos fundamentais como ponto de partida para uma análise mais ampla sobre a construção das identidades étnico-raciais em estudo neste trabalho. A seguir serão elucidados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

2.2 Dos percursos metodológicos

Levando em consideração esta pesquisa com interlocutoras/es de múltiplos processos de construção identitárias forjadas nas francas tensões diárias que se dão na escola e fora dela, tornou-se necessário adotar percursos metodológicos que enfatizassem de maneira crítica o espaço social como contexto de articulação entre os processos individuais, coletivos e históricos que constituem essas identidades.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos partiremos, então, de uma compreensão de pesquisa a partir da perspectiva construcionista em Psicologia Social, segundo a qual a pesquisa científica é um fazer reflexivo e crítico, mas antes disso se empreende como uma prática discursiva. Desse modo, compreendemos que os processos de interpretação da ciência são também processos de produção de sentidos em si mesmos.

Mare Jane Spink (2013) aponta que o sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, dialógico, interativo, através do qual as pessoas fabricam os termos que utilizam para compreender, explicar e lidar com as situações e fenômenos a sua volta. Os sentidos por nós produzidos seguem o fluxo dinâmico das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas. Segundo a autora, “dar sentido ao mundo é uma força poderosa e inevitável na vida em sociedade” (SPINK, 2013, p.22)

Afirmar que fazer um trabalho científico é produzir sentidos, implica, portanto, assumir que o produto deste trabalho é também uma construção social que reflete nossos

posicionamentos políticos, éticos e epistemológicos no mundo. Quem escreve, sempre escreve a partir de um lugar específico, com interesses específicos, orientados por uma visão de mundo que estabelece onde queremos chegar, o que buscamos afetar, e sobretudo, o que desejamos transformar. Por isso a primeira parte deste escrito foi dedicada a compartilhar trechos da minha jornada acadêmica e profissional, que constitui o corpo vivencial onde minhas visões de mundo e minhas práticas estão sendo conformadas diariamente.

No paradigma do construcionismo social, de acordo com Guareschi (2002), coloca-se em foco a importância de uma epistemologia que tenha a formação discursiva e o processo de produção de sentidos como seus principais pressupostos, de modo que a pesquisa construcionista busque sempre o que as pessoas dizem, pensam e como atuam a partir dos sentidos que usam para pronunciar o mundo, e, a si mesmas a partir de suas ópticas.

Sendo assim, os discursos, as relações de poder e o contexto histórico na construção das identidades sociais, culturais e étnico-raciais são observados como fatores relevância fundante para alcançar os discursos que orientam as pessoas, já que “a produção de sentidos consiste em um deslocamento na rede discursiva” (GUARESCHI, 2002, p. 57).

Foucault (1986) já nos alerta para não tratarmos os discursos como um mero conjunto de signos, e sim como práticas que conformam sistematicamente os objetos que enuncia, os objetos dos quais se fala, incluindo-se nisso os próprios sujeitos e identidades. Em “A Ordem do Discurso” (1996), o autor discute que em toda sociedade os discursos produzidos são controlados, selecionados, organizados e redistribuídos através de procedimentos de exclusão e interdição, de modo que o discurso é sempre engendrado em relações de força, não sendo simplesmente o que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas propriamente aquilo *pelo que* se luta nessas relações, representando justamente o poder do qual todos querem se apoderar na disputa pela imposição de determinados sentidos, na busca por pronunciar o mundo conforme seu discurso.

Partindo desses pressupostos não faria sentido para este trabalho outro tipo de abordagem de pesquisa que não fosse a qualitativa, que enquanto tal busca abranger de maneira dinâmica o universo dos significados, motivos, aspirações crenças, valores e atitudes da produção humana, conforme apontado por Minayo (2007).

De maneira mais específica, o desenvolvimento deste estudo se orientou a partir de uma perspectiva da pesquisa-ação proposta por Boaventura de Sousa Santos (2008), na qual os interesses sociais são articulados aos interesses científicos dos pesquisadores, promovendo uma troca entre a universidade e a comunidade, que de maneira ativa e participativa podem trabalhar sobre problemas específicos e construir soluções a partir dos resultados da pesquisa.

A pesquisa-ação permite desenvolver dentro da universidade uma transformação radical da produção do saber, pois busca por uma aproximação solidária e integrativa entre saberes científicos e saberes produzidos fora do meio acadêmico, permitindo assim a emergência do que Boaventura de Sousa Santos (2008) denominou de Ecologia dos Saberes. Essa perspectiva foi escolhida nesta pesquisa justamente pela crença na necessidade de estreitamento dos vínculos de colaboração entre a universidade e a Educação Básica, e de que é nesse diálogo que podemos encontrar um caminho de fortalecimento do conhecimento sobre educação, sobre produção de identidades e processos de subjetivação, produzido na própria academia

A perspectiva da pesquisa-ação e a proposta de uma ecologia dos saberes exige a pesquisadora desafios para uma construção de conhecimento que fosse um conhecimento-com e não um conhecimento-sobre, pois a pretensão é que a pesquisa se torne um meio de construir conhecimento sobre o que é vivido pelo profissional, tendo como horizonte a melhora dos processos envolvendo a si mesmo e a coletividade. Essa metodologia busca o papel ativo de quem participa, para que haja engajamento genuíno na promoção de reflexões e na reconstrução de suas próprias práticas.

Santos (2019) faz um convite de repensar os parâmetros da pesquisa, e de construir-se enquanto um investigador pós-abissal, ou seja, enquanto um investigador que pretende superar o pensamento abissal, que é aquele construído pela ciência moderna ocidental que subalterniza, desqualifica, despreza e silencia os saberes construídos fora do eixo Norte do mundo.

Nesse convite para aprender a pensar e pesquisar de outras formas, Santos, B. (2019) argumenta que é a trajetória pessoal do investigador e seus constantes exercícios de autorreflexividade que contribuirão diretamente para a construção de uma pesquisa pós-abissal, e para emergência de uma nova identidade do próprio investigador. Quem investiga se refaz no percurso, se modifica intencionalmente, pois questiona sua própria prática e reflete sobre seus objetivos,

A pesquisa-ação proposta por Santos coaduna com o pensamento freiriano, que também constitui uma bússola para o percurso desta pesquisa. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) propõe a metodologia da investigação temática, que parte da análise crítica de dimensões significativas da realidade dos atores da educação: os temas geradores.

A investigação dos temas geradores permite uma dinâmica de reflexão que aprofunda a tomada de consciência num esforço comum para a decodificação do mundo e de si mesmo

nesse mundo. É uma investigação sobre os modos de pensar, e das relações com o mundo (FREIRE, 1970).

A fala de Freire (1970) sobre investigação é voltada a educadores, e não necessariamente a metodologia de pesquisa, contudo, conforme argumentado por Santos (2019) essa proposta investigativa para a educação, muito se assemelha a um processo de pesquisa de um cientista social. Neste trabalho, entendo que essa proposta freiriana me sirva de orientação para pensar conforme Freire (1970), num processo educativo como criação, onde se busque conjuntamente e intencionalmente pronunciar o mundo e modificá-lo.

2.2.1 Grupo focal como espaço de reflexividade

Os Grupos Focais têm sido utilizados com proveito nas pesquisas qualitativas das áreas de Ciências Humanas e Sociais. Na Psicologia Social, em particular, essa forma de trabalhar com grupos é utilizada em razão do processo interacional que é criado nesse espaço de diálogo, que favorece o acesso de participantes às representações ideológicas, cognitivas e emocionais do coletivo de interlocutores e interlocutoras em interação (GATTI, 2005).

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que constrói dados a partir das interações grupais em torno de um tema específico. Enquanto técnica, esses grupos permitem produzir quantidades concentradas de informação, utilizando para isso, menos tempo que entrevistas mais aprofundadas levariam. Ademais, ainda conforme Morgan (1997), a interação do grupo pode favorecer o surgimento de mais *insights* sobre opiniões das (os) participantes, auxiliando nos processos finais de análise.

Como o próprio nome já indica, um grupo focal pressupõe o estabelecimento de um “foco”, ou “tema”, em torno do qual as pessoas irão enunciar os seus conceitos, vivências, percepções e sentimentos, reconstruindo suas trajetórias comuns enquanto grupo, mas também colocando suas histórias individuais como conteúdo dessa construção comum.

Neste trabalho o grupo focal foi escolhido enquanto um espaço para compartilhar temas relacionados à pesquisa, tendo como fios condutores os sentidos, desejos, intencionalidades e angústias trazidos pelas professoras e professores durante os encontros. Gondim (2013), ressalta que por possibilitar a discussão de temas a partir das experiências pessoais de interlocutores, esse tipo de grupo se constrói como um espaço intersubjetivo de reflexão e de reelaboração de pontos de vista e ações, proporcionando uma troca intensa de conhecimento entre os participantes, sendo, pois, um lugar que estimula a autorreflexão e a transformação social de maneira comprometida.

As professoras e professores da escola do Quilombo Rampa foram convidadas/os a participar de um grupo focal que tinha por objetivo discutir os processos de construção identitários das professoras e dos professores da Rampa ao longo de sua formação acadêmica e profissional, e de suas experiências de atuação na Educação Escolar Quilombola. As informações sobre a pesquisa e o grupo focal foram esclarecidas no primeiro encontro presencial com a equipe docente.

Os temas geradores para as discussões dos encontros foram delineados a partir dos objetivos da pesquisa. No Quadro 1, a seguir, encontram-se discriminados as datas de cada encontro do grupo, bem como os respectivos temas abordados nesses encontros.

QUADRO 1 - Cronograma de encontros do grupo focal

Encontro	Data	Tema
1º	22/09/2020	Apresentação e Levantamento de Expectativas a partir de roda de conversa; Aplicação de questionário geral
2º	06/10/2020	Percursos identitários: Tornar-se negra/o.
3º	20/10/2020	Percursos formativos e a Educação das Relações Étnico-raciais;
4º	11/11.2020	O quilombola que morava na minha cabeça: reflexões sobre identidade quilombola

Fonte: A autora (2020)

O planejamento inicial da pesquisa previa um total de seis encontros, contudo fez-se necessária uma redução no número de reuniões do grupo em razão das necessidades da equipe quanto a execução de suas atividades, e principalmente em razão do agravamento do momento pandêmico que vivemos no ano de 2020, que nos impôs cuidados redobrados com a saúde individual e coletiva. A discussão sobre práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo, estava prevista para acontecer nos dois últimos encontros do grupo focal, contudo, mediante a redução de encontros, não foi possível contemplar os momentos de compartilhamentos sobre práticas pedagógicas. Entretanto, vale destacar, que apesar da redução, o tema apareceu nas falas do grupo ao longo de todos os encontros que tivemos, num movimento orgânico da equipe em refletir e falar sobre o seu próprio trabalho.

É importante mencionar que o projeto de pesquisa foi devidamente submetido na Plataforma Brasil, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA (CEP/UFMA), sob número de parecer 4.411.710, conforme pode ser consultado no Anexo A deste escrito.

Destaco ainda que, foi de grande preocupação para a equipe e para a pesquisadora a adoção de estratégias para a redução da transmissão do SARS-COV-2³, dando ênfase ao cumprimento dos cuidados sanitários imprescindíveis para o momento em questão, de modo que os encontros do grupo ocorreram em conformidade com o previsto para reuniões de pequeno porte autorizadas pelo Governo do Estado do Maranhão através da Portaria Nº 055, de 17 de agosto de 2020, que autorizava reuniões de pequeno porte a partir do dia 28 de agosto do mesmo ano, considerando-se o contexto de pandemia por nós vivenciado. Desse modo as reuniões do grupo focal passaram a ocorrer somente a partir do dia 21 de setembro de 2020.

Nos encontros presenciais no decorrer da pesquisa foi mantida a preocupação premente de preservar o bem-estar de todas e todos, observando-se o compromisso com os protocolos de biossegurança que preconizavam a realização das reuniões em local aberto e ventilado (pátio da escola), estando as cadeiras com distanciamento de 1,5 metro; uso de máscaras, e do álcool em gel para desinfecção das mãos e superfícies. Ademais, as reuniões ocorreram respeitando-se um intervalo mínimo de 15 dias para que fosse possível observar o aparecimento de eventuais sintomas relacionados à infecção pelo Sars-cov-2.

É importante mencionar ainda que ao longo das datas de realização dos encontros, e durante os intervalos entre essas datas, nenhuma das pessoas envolvidas na pesquisa relatou o aparecimento de sintomas suspeitos de infecção pelo Sars-cov-2, o que em si representa um ganho de proporção imensurável, e pode ser um indicador de que os cuidados tomados durante os encontros somaram-se aos cuidados pessoais fora desse espaço e às políticas de biossegurança adotadas a nível Estadual e Municipal, culminando na preservação da vida de todos as pessoas envolvidas neste trabalho.

As reuniões do grupo focal ocorreram nos mesmos dias destinados aos plantões pedagógicos da equipe docente, de modo que as reuniões do grupo aconteceram sempre na parte da tarde, a partir das 14h, posto que esse horário correspondia ao momento de menor circulação de familiares de alunas (os) no ambiente escolar.

O processo de discussão dos grupos desenvolveu-se numa duração que variou entre 1 e 2 horas, sendo cada encontro planejado pela pesquisadora, organizando-se um roteiro

³ De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o SARS-CoV-2 é o vírus causador da COVID-19. A doença apresenta um amplo espectro clínico, contemplando de infecções assintomáticas a quadros graves, em que a cerca de 80% dos pacientes podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentar crises respiratórias agudas que podem levar a óbito (OMS, 2020).

preliminar para cada dia. Para gravar os encontros foi realizado o uso de um aplicativo de gravador de voz através do smartphone da pesquisadora.

A fim de fortalecer a imersão na realidade da equipe, a observação participante foi inserida como procedimento de construção de dados. A observação participante foi definida por Howard Becker (1994), como um tipo de observação na qual o observador participante através de sua participação ativa na vida cotidiana do grupo que estuda, pode observar as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas.

Os momentos de conversas e observações informais junto às interlocutoras/es da pesquisa foram restritos em decorrência das limitações impostas pela pandemia. Contudo, durante os dias de grupo focal, foi possível durante a parte da manhã enquanto os professores recebiam os familiares de alunas (os), em meio ao compartilhamento do almoço ou mesmo durante o retorno para Vargem Grande, observar os encaminhamentos daquele dia, e conduzir conversas informais. Becker (1994) destaca que é mediante a conversação com alguns ou com todos os participantes do grupo, que é possível para quem pesquisar tatear as interpretações que os participantes formulam sobre os acontecimentos em que estão envolvidos.

Para consubstanciar a observação participante apostei ainda no diário de campo como um registro do que foi vivido a partir de uma descrição refletida e íntima das representações construídas ao longo do contato com o grupo. Cruz Neto (2001), considera o diário de campo como um “amigo silencioso” de pessoas que fazem pesquisa, onde são anotadas de maneira sistemática desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação, as percepções, angústias, questionamentos e informações coletadas na interação, bem como as reflexões da pesquisadora.

A construção de dados que almejei nesta pesquisa não se direciona para o objetivo de capturar as informações do campo, mas sim de perceber os sentidos que nos foram aparecendo nos diálogos, nas reflexões, nas escritas, bem como também nos silenciamentos, nas expressões corporais, nas entonações dadas às palavras que foram ditas. Morgan (1997) afirma que os grupos focais nos trazem conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, e que devemos atentar a esses detalhes como pontos importantes de análise.

Dentro do espaço construído pelo grupo, foi possível emergir diferentes pontos de vista, trajetórias, sentidos, demonstrações de afeto, e diferentes modos de se relacionar com a Educação das Relações Étnico-raciais e com as próprias identidades.

Consideramos que as identidades étnico-raciais das professoras e dos professores se constrói pelo atravessamento de diferentes vozes formativas: processos de formação das suas histórias pessoais, profissionais e acadêmicas; e que tais vozes se mantêm continuamente, em

um processo dialógico, reflexivo, que se espelha nas práticas desenvolvidas por essas pessoas enquanto professoras e professores da Educação Escolar Quilombola.

Além de pesquisadora, também atuo como professora na Educação Básica, então as falas do grupo também reverberam sobre mim nessa outra dimensão, trazendo inquietações sobre o meu próprio fazer docente, repercutindo sobre o meu processo de formação como pesquisadora e professora. A autorreflexividade é uma parte importante do fazer pesquisa *com* sujeitos, e não sobre sujeitos. Desse modo, ficar atenta a como o grupo age sobre mim, que questões me desperta, é um desafio duplo.

Os dados construídos nesta pesquisa foram pensados a partir da Análise do Discurso (AD) foucaultiana, que possibilita caminhos analíticos que assumem o enfoque de que a linguagem enquanto discurso não se reduz apenas a um conjunto de signos que tem por finalidade a comunicação ou expressão de alguma ideia, mas como um lugar de lutas contínuas, moldado pela história e pelas dinâmicas impostas no contexto em que se materializa.

A professora Dr^a Rosa Maria Bueno Fischer (2020) preconiza que descrever e analisar enunciados nos estudos orientados pela análise foucaultiana do discurso significa assumir uma atitude metodológica que exige prestar atenção à linguagem como produtora de discurso, e enquanto inerente às práticas institucionais da vida humana. Essa atitude metodológica requer, portanto, apreender o que foi dito enquanto acontecimento, e enquanto “algo que se irrompe num tempo e num espaço muito específico (...) que faz com que algumas coisas possam ser ditas e recebidas como verdadeiras” (FISCHER, 2020, p.101)

Para proceder à análise das falas do grupo, neste trabalho, busquei atentar para dois pressupostos investigativos propostos por Fischer a partir das contribuições de Foucault: considerar as práticas discursivas e não discursivas; e buscar o interdiscurso.

Considerar as práticas discursivas e não discursivas deve ter por finalidade observar os efeitos do que foi propriamente discursivo, como a linguagem, discurso, enunciado, interlocução; assim como observar as práticas institucionais, a exemplo dos exercícios, rituais, definição de lugares e posições, distribuição espacial dos sujeitos, dentre outras. Práticas discursivas e não discursivas encontram-se inevitavelmente imbricadas.

Já buscar o interdiscurso, significa considerar que ao analisar um discurso mesmo que seja a reprodução da fala de uma só pessoa, não estamos diante da manifestação da fala de um sujeito único, mas da manifestação de um discurso que é forjado relativamente a posição ocupada pelo sujeito na rede discursiva, e que é formulado anteriormente ao próprio sujeito que o enuncia (Fischer, 2001).

A autora coloca que ao buscar a configuração interdiscursiva, o que se faz é multiplicar o sujeito que fala, de modo que a pergunta “quem fala?” desdobra-se em muitas outras:

Qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. (FISHER, 2001, p.208)

A escolha da AD baseada no pensamento de Foucault se mostra um interessante modo de construir dados quando o objetivo é investigar como determinadas subjetividades são forjadas pelos discursos presentes em uma instituição como a escola, já que é a escola, uma das instâncias reguladoras e reprodutoras de grande parte das formações discursivas de nossa cultura. Cabe destacar, por fim, que partindo do entendimento de que um método não se dá desvinculado de sua teoria, utilizei diversos conceitos produzidos por Foucault ao longo de sua obra, como lentes teóricas que contribuíram para o fazer analítico desta pesquisa.

2.3 Conhecendo nossas interlocutoras e interlocutores: a equipe docente da Rampa.

Em função da pandemia e da necessidade do isolamento social, o contato inicial com as professoras e professores foi feito através do uso de aplicativos com acesso à internet. Após entrar em contato com a coordenadora e com o gestor da escola, foi feito um grupo no aplicativo *WhatsApp*⁴ com toda a equipe docente da Rampa. Nesse grupo apresentei-me brevemente como pesquisadora interessada em conhecer um pouco mais do trabalho desenvolvido quanto a Educação Escolar Quilombola. Conversei sobre a disponibilidade de me receberem presencialmente, e sobre a possibilidade de datas e horários.

Chegamos a considerar reuniões virtuais. Contudo, conforme apontado pela equipe e pela gestão, as reuniões virtuais seriam mais difíceis, pois três dos professores moram na Rampa, onde o acesso à internet ainda é instável, além de que alguns professores relataram não se sentirem confortáveis com o uso das ferramentas disponíveis para as reuniões virtuais, fatores estes que poderiam impactar negativamente nas discussões e compartilhamentos das reuniões do grupo.

No nosso primeiro encontro foi feito o uso de um questionário para facilitar o registro de informações mais formais como: identificação geral; autodeclaração étnico-racial;

⁴ O *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em forma de texto, áudio, imagens, e /ou vídeos pela internet.

formação acadêmica e sobre a experiência profissional da equipe. Vale destacar que apesar de ser incomum o uso de questionários em pesquisas qualitativas, ainda assim optei pelo uso desse procedimento em razão do tempo disponível para o primeiro encontro. O questionário utilizado nesta pesquisa pode ser consultado no Apêndice A deste escrito.

Além do questionário, fizemos um momento de conversa para dialogar sobre minha presença, o interesse da pesquisa, e levantar expectativas do grupo. Esse momento foi importante para complementar informações do questionário e para quebrar o gelo imposto pela situação da chegada de uma pessoa desconhecida interessada em fazer pesquisa. Os olhares que se voltavam para mim tinham semblantes diversos, ora de certa desconfiança, ora de curiosidade, ora de indiferença, ora de empatia.

Como interlocutores desta pesquisa tem-se os seis docentes que atuam na creche, na educação infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e a coordenadora da escola. As seis pessoas docentes representam a totalidade da equipe que atua na escola-campo. Dentre as seis, três professores se identificaram como homens e quatro se identificaram como mulheres. A seguir, o Quadro 2, apresenta um resumo de informações gerais sobre as interlocutoras/es do grupo focal.

QUADRO 2: Identificação Geral da equipe docente da Rampa

	Carolina	Cláudio	Cristina	Isabella	João	Marcos	Patrícia
Idade	37 anos	53 anos	46 anos	42 anos	26 anos	41 anos	35 anos
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Graduação	Pedagogia	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Matemática	Pedagogia	Licenciatura em Geografia	Pedagogia	Pedagogia

Fonte: Dados da pesquisa, obtidos por meio de questionário, 2020.

As informações colocadas a seguir foram construídas a partir de respostas dadas pelas interlocutoras/es no questionário geral de identificação, e através de conversas informais durante o primeiro encontro com o grupo. Destaco que os nomes utilizados para nos referirmos à equipe, são todos fictícios, escolhidos sem nenhum critério específico para representar nossas interlocutoras/es.

A professora Isabella, como a mesma se diz, com expressão de alegria, “*Sou nascida e criada há 42 anos na Rampa*” (Relato obtido em 22 de setembro de 2020). Se autodeclara negra, e ainda mora na Rampa atualmente. Formou-se em pedagogia pela UFMA em 2016,

mas já trabalha na escola da Rampa como educadora há 20 anos, tendo começado como professora leiga, contribuindo com a alfabetização de crianças, jovens e adultos da comunidade. É profissional do quadro efetivo da SEMED, e ensina do primeiro ao terceiro ano da primeira etapa do ensino fundamental

O professor Marcos, 41 anos, se autodeclara negro, é de Vargem Grande, formado em pedagogia por uma instituição privada, possui especialização em Educação Especial concluída em 2018. Marcos atua como professor da Rampa há 15 anos, e mora na comunidade há dez anos: *“Cheguei aqui na escola há quinze anos, trabalho o dia inteiro, então é difícil retornar para casa, fui ficando e gostando muito, aprendendo a gostar e a respeitar. Hoje moro aqui, e vou em Vargem Grande só de passagem.”* (Relato obtido em 22 de setembro de 2020). Professor Marcos ensina as disciplinas de História, Geografia, Arte, Religião e Educação Física para alunos do 4º ao 9º ano, e é professor do quadro de funcionários efetivos da SEMED, e contratado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) como professor da Educação de Jovens e adultos da Rampa.

A professora Patrícia, 35 anos, autodeclara-se negra, formou-se em Pedagogia em 2015 pela UFMA, através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PROFEBPAR). Já atua há 11 anos na Rampa. Patrícia é professora da creche e da Educação Infantil. É professora do quadro de efetivos da SEMED.

A professora Cristina, 46 anos, autodeclara-se parda, mora no município de Pirapemas-MA, que fica a 28 km do Povoado Rampa, formou-se em Matemática, no ano de 2007 pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), é especialista em Ensino de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais, por uma instituição privada de ensino, concluído em 2010. Atua como professora há 17 anos, e está na Rampa há seis anos. Atualmente leciona as disciplinas de Matemática, Ciências e Filosofia para os anos finais do ensino fundamental. É professora do quadro de efetivos da SEMED, e está concluindo uma segunda graduação, em Pedagogia.

O professor Cláudio, 53 anos, autodeclara-se “pardo claro”, e também reside em Pirapemas-MA, formou-se em Matemática em 2008, pela UEMA. Possui curso de Especialização no Ensino da Matemática, também pela UEMA, havendo concluído em 2009. Atua como professor há trinta anos, e está na Rampa há dois anos, lecionando Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes para os anos finais do ensino fundamental.

O professor João, 26 anos, autodeclara-se preto, quilombola da Rampa, estudante de Geografia, com previsão de formação para 2021. Atua há quatro meses na Rampa, mediante contrato com a SEMED, como professor leigo, já que sua graduação ainda está em andamento.

João já desenvolve trabalhos educativos como voluntário da escola, há aproximadamente dois anos.

Por fim, temos a professora Carolina, que está há um ano como coordenadora pedagógica da creche ao Ensino Fundamental da escola da Rampa, e atua como professora do Ensino Médio também na Rampa. Carolina tem 37 anos, e autodeclara-se negra. Formou-se em Pedagogia pela UEMA, em 2014, mas já atua como professora há 15 anos. Em 2017, concluiu o Curso de Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, pela UFMA.

2.4 Sobre Quilombos: histórias do passado e do aqui e agora.

Falar sobre e *com* quilombos e quilombolas me colocou em contato com uma história de construção identitária combativa, constantemente silenciada na história brasileira. Por isso antes de adentrarmos ao território Rampa propriamente, serão apresentadas breves considerações acerca da historicidade dos quilombos no Brasil, numa pretensão introdutória de rememorar recortes essenciais para compreendermos onde se insere a Rampa.

A palavra "Quilombo", de acordo com Leite (2000) tem etimologia bantu, e significa acampamento guerreiro na floresta. No Brasil, desde a administração colonial o termo quilombo foi usado para nomear as unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes que lutaram pelo fim do sistema escravista. Essas comunidades organizadas ao longo de todo o território nacional gestam corpos coletivos de luta ética e política, que reivindicam historicamente o seu pleno direito à permanência e ao reconhecimento jurídico de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o direito à genuína liberdade para o exercício de suas práticas e modos de vida. A autora destaca que

[...] os negros, diferentemente dos índios – considerados como “da terra” –, enfrentaram muitos questionamentos sobre a legitimidade de apropriarem-se de um lugar, cujo espaço pudesse ser organizado conforme suas condições, valores e práticas culturais [...] Em diferentes partes do Brasil, sobretudo após a Abolição (1888), os negros têm sido desqualificados e os lugares em que habitam são ignorados pelo poder público ou mesmo questionados por outros grupos recém-chegados, com maior poder e legitimidade junto ao estado (LEITE, 2000. p.334).

Ao longo de nossa história o termo quilombo atualizou-se, passando por transformações e ressignificações. Arruti (2008) destaca que é no período republicano que os quilombos passam a ser vistos como símbolos de resistência, e desde lá o termo passa por diferentes compreensões e implicações antropológicas e jurídicas.

No aspecto antropológico quilombos se insurgem como espaços de persistência ou produção da cultura negra no Brasil; posteriormente passam a ser vistos como resistência política, e como modelo de questionamento da relação entre as classes populares e a ordem dominante; e por último como referência do movimento negro que elege o quilombo como ícone da “resistência negra” (ARRUTI, 2008), trazendo outras noções de quilombo implicados em práticas culturais para além das comunidades quilombolas, e chegando até o aquilombamento urbano dos movimentos sociais que produzem uma cultura periférica como práticas de resistência da negritude.

No imaginário popular, como bem apontam Furtado et.al (2014), os quilombos teriam sido extintos juntamente com o fim da escravização, e a justificativa para isso era a de que só haveria necessidade de resistência ao escravismo durante a vigência do mesmo, não se fazendo necessário com o surgimento de outras lógicas produtivas. Esse imaginário perpetua o silenciamento e apagamento simbólico e material dos quilombos.

Quilombo pode até ser entendido como coisa do passado, mas não enquanto algo que ficou para trás, mas sim em termos da referência de ancestralidade e potência dos seus conhecimentos e práticas inscritos na memória de um determinado grupo. Quilombo é, sobretudo, lugar da atualidade, do presente, e se reproduz e se reinventa constantemente.

De acordo com a Base de Informações Geográficas e Estatísticas Sobre os Indígenas e Quilombolas (IBGE, 2019), estima-se que no Brasil existem 5.972 territórios quilombolas. Dentre os Estados brasileiros com maior número de territórios, temos em primeiro lugar a Bahia, com 1.046 comunidades; Minas Gerais com 1.041 comunidades; e o Maranhão com 866 comunidades. No artigo 68 da constituição de 1988 (BRASIL, 1988), está disposto a garantia do direito à titulação de terras das comunidades remanescentes de quilombo, e enfatizando que é dever do Estado brasileiro conceder não apenas a titulação como também criar condições favoráveis ao gozo do direito à identidade e territorialidade desses grupos.

No que tange às questões jurídicas é importante destacar a concepção vigente do que hoje são chamadas “comunidades remanescente de quilombo”. Em texto do Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, tais comunidades referem-se aos “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003).

O uso do termo jurídico “remanescentes de comunidades de quilombo”, é em si problemático, pois ele induz a um entendimento das comunidades quilombolas atuais como restos ou sobras dos quilombos do Brasil colonial. Esse entendimento, conforme apontado por

Arruti (1997) conduz a uma tentativa de classificação que recai no uso de estereótipos sobre essas comunidades e suas identidades étnicas, buscando encontrar elementos que estejam prontos para serem identificados como quilombolas, como práticas ancestrais de um referido grupo que comprovem que aquela comunidade merece o direito de demarcação territorial. Esse termo conduz a uma paralisia identitária que não condiz com o fluxo no qual são construídas as diversas possibilidades de identidades quilombolas.

Diante da pobreza do termo remanescente, neste trabalho me referirei à Rampa como Quilombo, comunidade, ou como Rampa, respeitando primeiramente a forma como as interlocutoras /es deste trabalho se referem ao território, e também partindo do entendimento de que os quilombos são lugares concretos de reconstrução, onde se articulam modos próprios de vida num processo contínuo de transformação.

Desse modo, quero afirmar que os quilombos são lugares concretos de reconstrução ontológica, que possibilitam aos diferentes grupos étnicos a possibilidade de construir seus próprios espaços na sociedade, e de ocupar tais espaços com dignidade. O ser quilombola contrapõe-se à imagem subalterna, objetificada criada pela narrativa colonial à medida que mostra com ainda mais força sua soberania e liberdade através de suas práticas, de seus modos de vida e de relação com a terra. O quilombo como corpo coletivo e político é senhor de seu próprio espaço-tempo, de sua própria cultura, e de suas próprias escolhas, de sua própria cultura, e reconhecê-los assim implica num processo libertário que se abre para novas possibilidades de existência (ABREU e ALCÂNTARA, 2021).

2.4.1 Adentrando o Quilombo Rampa: memórias e histórias partilhadas em cordel e prosa

Relatei anteriormente que foi através de vivências proporcionadas pelas escolas onde trabalhei em Vargem Grande/MA, que pude conhecer a Rampa, comunidade que compõe o Território Quilombola Rampa, situado a 27 km da sede do município. A Rampa foi apresentada a mim como um lugar aberto ao compartilhamento de seus saberes e fazeres, de suas memórias, pois sempre recebeu abertamente nossos alunos e alunas, nossa equipe docente, para dias de prosa e troca de afetos e memórias sobre a história e cultura de seu território.

Foram nessas prosas que aprendi que o nome Rampa foi dado ao território em razão da sua configuração geográfica, por ser um terreno alto e inclinado, cheio de morros altos e baixos ao redor, dificultando o acesso ao lugar, de modo que muitas foram as pessoas que já ficaram pelo meio do caminho ao tentarem adentrar a Rampa.

Em 2018 a Rampa comemorou seus 200 anos, e a equipe da escola em que eu trabalhava, levou um grupo de alunas e alunos para passar um dia conhecendo a comunidade. Fomos recebidos com um cordel declamado por alunas da escola da Rampa, no qual nos contam as intersecções entre a Rampa do passado, e a Rampa do agora, nos permitindo acessar parte da história da comunidade, e de sua luta por direitos e afirmação de sua identidade e modos de vida. O Quadro 3, a seguir, apresenta o cordel mencionado:

QUADRO 3 – Cordel sobre os 200 anos da Rampa

Não deixamos os bons costumes de lado
 Fazemos o novo e o velho
 Andarem lado a lado

As mudanças em nosso quilombo começaram recentemente
 Foi do ano 2000 pra cá que isso chegou pra gente

Em 2004 um grande marco: a chegada da energia
 Foi uma festa medonha, nos enchemos de alegria
 Passamos a ter luz em casa e a tomar água fria!

Nós tivemos a partir daí pequenas mudanças:
 Ficar acordado até mais tarde vendo televisão
 A lâmparina que a gente usava, faz parte da decoração

Pouco a pouco os negros foram aprendendo a se encaixar nessa nova atualidade
 Sem perder os bons costumes das velhas atividades
 Vivências em comunidade!

Ah! Tem outras conquistas desse tempo atual
 Já temos casa de telha, que antes não era normal
 E Já chegou água encanada, mas ninguém quis abandonar
 a água natural

E todo mundo tem sua motinha, pra “módi” fazer suas viagens pra todo lado
 Mas sem abandonar o jumentinho, nosso grande aliado

Hoje quem diria, temos internet!
 Vivemos conectados,
 longe de tudo, dentro da mata,
 Mas sempre atualizados

Já não mandamos mais cartas,
 Pois temos como ligar
 Mandar mensagens no ‘Whatsaapp’ e ‘Facebook’, por que já temos o celular

Todo mundo com sorriso no rosto
 Tirando ‘selfie’ pra todo lado

Até aqueles que nem ligavam pra isso, hoje já estão cativados

Só para acrescentar

Não conseguiram até agora os bons costumes nos tirar

Pois sempre gostamos daquilo que vem só pra somar

Obrigada pela presença de todos vocês que vieram ao nosso quilombo

Celebrar o nosso legado de 200 anos de muita história e tradição

hoje tendo a honra de receber a abertura do Festejo de São Sebastião

Para celebrar nossas vitórias, de nossas lindas histórias

com muita fé e oração!

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UNJUIFeJ0FQ>

O cordel acima apresenta-se como uma autêntica *escrevivência*, para usar um conceito da grandiosa Conceição Evaristo, que em sua obra literária e acadêmica nos apresenta a noção de uma escrita negra que ao narrar a si e ao mundo em que vive rompe silenciamentos, desorganiza os padrões de poder, e incomoda aos que se colocam afeitos ao projeto colonial. Conforme nos diz a escritora, ao escrever, “toma-se o lugar da escrita como direito, assim como se toma o lugar da vida” (EVARISTO, 2005, p.7). Escrever então, pode ser visto como um ato de impor-se como sujeito e reafirmar seu direito a narrar si próprio.

Ao *escrever* a história da Rampa através do cordel, o autor constrói uma ponte para compartilhar vivências próprias do seu corpo vivido e do quilombo território dessas vivências. O cordel é magistral em nos fazer enxergar que a identidade quilombola, e do território, é dinâmica, viva e que transpassa diversos preconceitos e estereótipos sobre quem é o quilombola, preconceitos que tantas vezes são utilizados para reforçar a negação de direitos, partindo-se de compreensões estáticas sobre esses sujeitos e suas necessidades.

A Rampa enquanto Quilombo, compõe o conjunto de espaços que confrontam a absorção de identidades hegemônicas, o que não implica dizer, que esse espaço se fecha em si mesmo, e não participe das mudanças tecnológicas e das tendências globalizantes das relações atuais. É interessante notar no cordel, justamente a tecitura entre essa dinâmica global e a reafirmação da dimensão ancestral das práticas e saberes locais da Rampa, quando nos diz, por exemplo: “*Só para acrescentar/ Não conseguiram até agora os bons costumes nos tirar / Pois sempre gostamos daquilo que vem só pra somar*”.

A extensão do Território Rampa corresponde a 6.418, 02 hectares, possuindo dezoito comunidades como constituintes dessa extensão, não existindo uma delimitação jurídica, mas

sim uma divisão historicamente estabelecida e reconhecida pelos seus moradores a partir do uso das terras (NASCIMENTO et. al, 2019). O Quilombo Rampa é um desses dezoito povoados que compõem a região. Prof. João, nos conta que desse grande território, apenas quatro comunidades conseguiram obter a certificação como comunidades quilombolas através da Portaria nº 98 da Fundação Cultural Palmares (FCP)⁵, sendo elas: Rampa, Piqui da Rampa, São Joaquim da Rampa e Caetana. A Rampa teve a sua certificação emitida pela FCP no ano de 2010. Contudo, o processo de titulação da comunidade ainda se encontra parado no Setor de Regulamentação de Territórios Quilombolas, da Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Maranhão. A Figura 3 traz um registro da vista área da comunidade.

A titulação do território é importante por que é partir dela que o Estado brasileiro, se obriga não apenas ao reconhecimento, mas também a garantir o direito definitivo à posse do território ocupado tradicionalmente, bem como à promoção de diversos outros direitos que dependem desse reconhecimento, como por exemplo: os direitos econômicos à alimentação e ao manejo da terra; o direito ao meio ambiente sustentável; o direito à preservação da cultura, e aos modos particulares de gestão do território e da vida coletiva.

FIGURA 3- Vista área do Quilombo Rampa



Fonte: Google Earth (2020)

⁵ A Portaria nº 98 da FCP institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos. É esse cadastro que é utilizado pelo Estado brasileiro para fins de registro das comunidades que se autorreconhecem como quilombolas. Tal cadastro gera uma certidão de autorreconhecimento que é um ponto inicial para abertura do processo de titulação. A Instrução Normativa nº 57 do INCRA, por exemplo, só autoriza a abertura do processo de titulação do território quilombola para a comunidade que possuir a certidão da Fundação Cultural Palmares

A ida para o Quilombo Rampa tem acesso por uma longa estrada de piçarra, abraçada por morros, muita vegetação, igarapés, açudes, longas palmeiras de coco babaçu e de juçara, e moradias que vão aparecendo ao longo do caminho. A Figura 4 traz um painel com registros de trechos dessa travessia em direção à Rampa, onde podemos ver a placa que sinaliza o acesso para o Quilombo Rampa, na MA/020; algumas moradias ao longo do caminho; palmeiras de coco babaçu; o Açude da Prata; e o Igarapé do Cachimbo.

FIGURA 4– Painel de fotos da estrada até o Quilombo Rampa



Fonte: Instagram da TVQuilombo, 2020.

Vencido o desafio dos declives da jornada, a entrada da Rampa, como pode ser observado nas Figuras 5 e 6, nos recebe com uma vista especialmente bonita: uma estrada de terra avermelhada, de contornos sinuosos, que é ladeada por uma vegetação muito verde e robusta. Somos recebidos com a doce oferta de muita sombra e frescor, vindos da vegetação que nos presenteia com o verde e a vida, como num abraço de proteção e boas-vindas. A entrada da Rampa traz consigo uma aura de encantamento que só os lugares de mata conseguem preservar.

FIGURA 5-Entrada do Quilombo Rampa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020.

FIGURA 6 - Vista área da entrada

Fonte: Instagram da TVQUILOMBO, 2020.

A alguns metros dessa entrada nos recebe a fiel guardiã da Rampa, a grande Sapucaieira, uma das árvores centenárias da comunidade, que pode ser vista na foto da Figura 7. O pé de Sapucaia representa o território em sua resistência e majestosidade, em seus ciclos de crescimento e renovação anuais, como símbolo de fortaleza, de flexibilidade e da fertilidade maternal, que uterinamente nutre o mundo-Rampa. A Sapucaieira em toda a sua generosidade oferece o poder nutritivo de suas castanhas, a reinvenção de suas cabaças, e a beleza própria de sua copa frondosa, que reflete o encanto de uma sombra-paisagem, ora para o descanso, ora para a agitação do tambor. Como nos diz professor João:

Quando me entendi, ela já era desse tamanho. Os primeiros pretos chegaram, ela já era assim, botando todo ano! Não dá nem pra pensar o quilombo sem ela. (Prof. JOÃO - Relato obtido em 22 de setembro de 2020)

Figura 7 – A grande Sapucaieira



Fonte: Instagram da TVQUILOMBO, 2020.

Próximo à Sapucaieira nos deparamos com duas construções que contrastam com as pequenas moradias ao redor: a Igreja de São Bartolomeu e a Unidade Escolar São Bartolomeu, que podem ser vistas no painel da Figura 8.

São Bartolomeu é o santo padroeiro da Rampa, festejado anualmente nos mais de 200 anos do Quilombo. Quem primeiro doou a estatueta do santo à comunidade, foi o Padre Antônio Fernandes Pereira, dono da fazenda São Bartolomeu, do município de Pirapemas, que chegou naquele território em 1817. O padre veio na companhia de aproximadamente quarenta e dois negros escravizados. “Padre Antônio Fernandes Pereira era o proprietário do território da Rampa [...] e após libertar seus escravos registrou na Carta de Liberdade de 1º de maio de 1817 a alforria e a doação da terra” (BRAGA, 2003 apud NASCIMENTO E GOMES, 2017).

FIGURA 8 – Painel de fotos da Igreja de São Bartolomeu e a U. E. São Bartolomeu



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020.

Antes de partir, o padre Antônio Fernandes, deixou a imagem do santo sob os cuidados da comunidade.

Ele viajou [...] veio um chamado pra ele, e ele saiu. Mas deixou o lugar, e dizendo [...]: Olha o santo vai ficar, ‘cês quando não puderem mais festejar bota ele dento dum cofo e dipindura num fumeiro [...] E é desse jeito até hoje. Mas ainda não deu pra colocar o santo no fumeiro [...] até hoje tá continuando a festa, e tá tendo até hoje. Vai morrendo um mais velho, um mais novo vai ficando e vão tomando de conta... E vai seguindo pra frente o festejo⁶.(TVQUILOMBO, 2018)

Conforme nos conta Prof. João, a comunidade mandou fazer, em 2018, uma estátua em homenagem ao Padre Antônio Fernandes. A estátua traz o padre empunhando em uma mão um cajado, e em outra a carta de doação da terra. O painel 9 traz fotos da estátua de São Bartolomeu adornada com arranjos de flores e protegida por um oratório no altar da Igreja da Rampa; e uma foto da estátua em homenagem a Padre Antônio, que fica exposta na praça da mesma igreja.

⁶ Relato de Simião Horlando, morador da Rampa, em fala extraída do “Breve documentário de 200 anos do Quilombo Rampa- 1818 a 2018” (TVQUILOMBO, 2018).

FIGURA 9 – Painel com as estátuas de São Bartolomeu e de Pe. Antônio Fernandes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018

O festejo em homenagem a São Bartolomeu acontece todo ano, entre os dias 15 e 24 de agosto. É um festejo que mobiliza muitos fiéis em todo o Território Rampa e em comunidades vizinhas. São Bartolomeu dá nome à escola da comunidade porque ele é uma importante orientação para o território, pois a crença em sua proteção dá sentido à sobrevivência da terra, à prosperidade e à união do quilombo. Em torno de São Bartolomeu é que a Rampa festeja a sua própria resistência.

2.4.2 Conhecendo a escola campo

Para conhecermos uma pouco mais da história da U.E São Bartolomeu contamos com as memórias trazidas pela Prof^a. Isabella e pelo Prof. João, devido a relação dos mesmos com a escola e com a comunidade.

Isabella relata que a conquista do primeiro prédio da escola, inaugurado em 1984, veio com muita luta das lideranças locais através da Associação de Moradores da Rampa, que constantemente reivindicavam a construção de uma escola no quilombo. A Figura 10 traz o registro da placa de inauguração desse primeiro prédio.

FIGURA 10- Placa de inauguração da primeira U.E São Bartolomeu



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020.

Isabella narra que foi alfabetizada na Escola São Bartolomeu, no início da década de 1980. Lembra-se que a escola era apenas um barracão, antes da oficialização através do Estado, e que os alunos tiveram aulas durante um tempo no prédio da igreja.

A primeira construção da U.E São Bartolomeu é uma construção que conta com apenas duas salas de aula, sem pátio central, uma pequena sala para a direção, uma cantina e um banheiro. Conforme narra a Prof^a. Isabella, na década de 1990, a escola atendia a cinquenta alunos moradores da Rampa, que se dividiam nessas duas salas de aula. As turmas funcionavam de maneira multisseriada⁷, de primeira à quinta série. Havendo apenas uma professora para todos os cinquenta alunos. As Figuras 11 e 12, a seguir, ilustram detalhes dessa primeira construção.

FIGURA 11- Primeira U.E São Bartolomeu



⁷ Turmas multisseriadas são turmas heterogêneas, com alunos de séries diferentes e de idades diferentes, com diferentes níveis de conhecimento, que dividem a mesma sala de aula e, geralmente o mesmo professor.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

FIGURA 12 – Salas de aula da primeira U.E São Bartolomeu



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

O professor João destacou que, aos poucos, alunos de diferentes povoados passaram a frequentar a escola da comunidade, que então recebeu um projeto de ampliação no ano de 2012. A escola nova, no entanto, só foi entregue seis anos após a promessa do projeto.

O prédio novo da escola, foi inaugurado, então, em 2018, ano emblemático para a comunidade, já que a mesma completava 200 anos de fundação. A construção possui área livre para circulação no pátio; quatro salas de aula; uma sala de leitura; sala de informática; cozinha; secretaria; sala da diretoria; seis banheiros; sala dos professores e sala da direção.

A professora Isabella e o professor João lembram que houve grande expectativa de que haveria mudanças quanto às turmas multisseriadas, porém essa dinâmica não sofreu alteração significativa, de modo que toda a etapa do Ensino Fundamental continua sob o formato de turmas multisseriadas :

Eu e o pessoal da minha geração sofremos demais com isso daí. Essas turmas com todo mundo junto, é muito difícil de aprender as coisas, e de ensinar também. A gente vê que é injusto, porque se a gente compara o pessoal da sede, com os meninos aqui, a gente vai ver que os de lá tem um ensino melhor. A gente pensou que com o prédio novo ia ficar melhor pra nós, mas continuou a mesma coisa, por que o número de salas aumentou, mas o número de alunos também, então, por enquanto, só tem como o Ensino Médio ter cada um a sua sala (Prof. JOÃO – Relato obtido em 22 de setembro de 2020)

De acordo com a equipe de gestão da escola, atualmente a unidade atende a cento e trinta e um alunos, vindos de nove outros povoados do território. Andirobal; Limoeiro; Prata;

Caetano da Rampa; São Benedito da Rampa; Deserto; Lago; Bom Bilhete e São Joaquim da Rampa são os povoados de onde provém os discentes do Ensino Infantil à Segunda Etapa do Ensino Fundamental.

Segundo Prof. João, a escola ampliou os níveis de ensino oferecidos, e passou a atender desde a creche até os anos finais do Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e da tarde; e no turno noturno aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio. Apesar do prédio novo, contudo, alguns problemas ainda não foram solucionados, como por exemplo a falta de água recorrente, a falta de luz, e a falta de uma equipe para cuidar da limpeza e manutenção do prédio. Durante um dos encontros do grupo focal, inclusive, tivemos a falta do abastecimento de água e energia, e a equipe teve que improvisar, trazendo água gelada de suas casas, e condicionando água em baldes para a utilização dos banheiros e da cozinha.

O que nos contam a professora Isabella e o professor João, enuncia uma realidade que está inscrita sob as insígnias do projeto colonial que originou este país, que desde a sua fundação não enxerga pessoas pretas como dignas de direitos. Se a educação é um direito assegurado pela Constituição de 1988 a toda e qualquer pessoa brasileira, por que, então, é oferecido tão pouco à educação da Rampa?

Para efetivar-se uma política pública afirmativa de Educação Escolar Quilombola, é necessário ir além dos textos das leis, e chegar à materialidade da promoção de direitos. O que se tem visto até então é uma sequência redundante de ações descontínuas, que não contribuem para a redução do abismo da exclusão educacional da Rampa. Tais ações fazem parte da ferida colonial que reproduz e fortalece o racismo estrutural através das instituições, e que por tanto, ainda não enxerga pessoas pretas como cidadãs, dignas de plenos direitos.

Quilombos e quilombolas desde o início de suas existências no Brasil puseram em risco o totalitário projeto colonial, pois passam a existir enquanto comunidades livres e autodeterminadas, independentes em suas formas de gestão, cultura e política. Contra essa ameaça africana o projeto colonial avançou e ainda avança em todas as dimensões, de maneira excludente e violenta. A interdição do direito à Educação, é uma das formas mais potentes em alienar o quilombola de si mesmo, e fortalecer o discurso das hierarquias raciais. Ao oferecer uma educação precária em seus recursos, o Estado atualiza a política de mortificação de pessoas pretas, alienando-as e seus direitos.

2.4.3 Quilombo Rampa em tempos pandêmicos: reordenamentos das atividades escolares.

Diante da pandemia, a Rampa seguiu um protocolo de isolamento rigoroso entre os meses de março a julho de 2020, proibindo a entrada de diversas pessoas que tinham por hábito transitar pela comunidade. Mesmo o festejo em homenagem a São Bartolomeu precisou se reinventar em 2020. As missas abertas aos féis, por exemplo, foram transmitidas ao vivo da Paróquia São Raimundo dos Mulundus, em Vargem Grande, através do *Instagram*, ou do *Youtube*. A tradicional romaria, por sua vez, foi suspensa. E as novenas foram realizadas somente entre os moradores da Rampa, respeitando-se os protocolos sanitários de distanciamento e uso de máscaras. Uma placa informativa foi afixada logo na entrada da comunidade, dizendo aos visitantes: *“Proibida a entrada de cobradores e vendedores ambulantes. É proibido encostar ou entrar em qualquer casa do quilombo; é proibido passear no quilombo sem o uso de máscara”*. A figura 13, a seguir, traz o registro da placa de aviso.

FIGURA 13 – Placa de avisos sobre isolamento social



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020.

Todas as aulas na escola da Rampa foram suspensas a partir de 17 de março de 2020, conforme decreto estadual Nº 35662, de 16 de março de 2020. Somente em agosto do mesmo ano, a escola retomou algumas de suas atividades.

De acordo com a equipe gestora, a reentrada de agentes da escola somente foi flexibilizada a partir do mês de agosto, mediante reunião da gestão com as lideranças do Quilombo. Nessa reunião foi apresentada uma carta da SEMED, contendo uma exposição de

motivos, amparados por decretos estaduais e municipais, que respaldavam o retorno gradual de atividades nas escolas.

Como alternativa para minimizar a ausência de aulas, a SEMED orientou as escolas a trabalharem no formato de plantões pedagógicos. Desse modo, durante o segundo semestre de 2020, a Rampa aderiu a esse formato, que consistia em contar com a presença da equipe docente e gestora da escola, uma vez por semana, sempre às terças-feiras, das 7h30 às 17h na unidade escolar. As professoras e professores ficavam na escola durante esses horários, à disposição de familiares das/ os discentes que iam até a escola fazer o movimento de buscar e entregar atividades impressas, bem para como tirarem eventuais dúvidas sobre as atividades propostas.

A pandemia tem escancarado as discrepâncias no acesso à saúde, saneamento básico, trabalho, renda, segurança e quanto ao acesso à educação. Nesse cenário vemos ainda mais claramente que o inimigo primordial dos quilombos é a negligência mortífera do próprio Estado. Os problemas enfrentados pelas comunidades quilombolas intensificaram-se com a pandemia, e com isso as desigualdades e a lógica genocida que orienta as ações do Estado brasileiro tornaram-se ainda mais evidentes. Araújo e Danelli, (2020) destacam alguns dos problemas enfrentados por quilombolas no ano de 2020: a falta de postos de saúde nas comunidades; falta de água encanada e saneamento básico; falta de distribuição de kits de higienização e proteção contra o vírus; dificuldades no pagamento de auxílio emergencial; baixa no cadastramento das famílias quilombolas no CadÚnico; ameaças de despejo e remanejamento de algumas comunidades.

Em razão da crise pandêmica, o distanciamento social, a suspensão de aulas presenciais tornara-se inevitáveis. Diante desse quadro, surgiram alternativas para dar continuidade ao ano letivo. Dentre essas alternativas constam o ensino totalmente remoto através de plataformas virtuais, o ensino híbrido⁸, e os plantões pedagógicos.

Em razão do quadro de desigualdades no acesso a recursos tecnológicos, transporte, renda, dentre outros, grande parte da população de estudantes no Brasil não conseguir dar continuidade aos estudos de maneira digna, sendo a maioria desses estudantes, pessoas negras.

De acordo com o estudo realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), tendo por base as informações da PNAD - Covid do IBGE, 4,3 milhões de estudantes negras, negros e indígenas da rede pública não tiveram qualquer acesso à atividades escolares nos meses de abril a setembro, enquanto entre os estudantes brancos, foram 1,5

⁸ O ensino híbrido é composto por atividades ou aulas que integram momentos presenciais e on-line.

milhão de estudantes sem acesso à atividades. Ou seja, três vezes mais estudantes não brancas e não brancos tiveram dificuldade no acesso às alternativas de ensino dispostas para o momento.

Isso nos indica que o abismo racial no nosso país não cessa de abrir e aprofundar-se a despeito das muitas reivindicações dos movimentos sociais por equidade no acesso à educação e a outros direitos fundamentais. Diante de uma pandemia a atualização do projeto colonial se faz com ainda mais força e mortandade, pois enquanto uma pequena parcela da população brasileira, já estabelecidos em seus privilégios, consegue manter-se segura, na medida do que é possível, existe uma outra parcela que luta pelo direito mais básico de todos: o de respirar.

3 ENCRUZILHADAS FORMATIVAS NA RAMPA: relações étnico-raciais, Educação Escolar Quilombola e formação de professoras/es

O ato de educar é uma jornada que nos conduz a um aprender para ser. Toda educação é um projeto ético-político, por isso, entendo como nó primordial, nesse processo, investigar quais políticas fazemos ao educar, e quais sujeitos éticos queremos formar. Isso implica em um processo de resgate histórico, e das próprias memórias e identidades, que foram e estão sendo construídas continuamente dentro dos percursos formativos que nós docentes acessamos, seja na família, nas universidades, na escola ou em outros espaços.

A Educação das Relações Étnico-raciais faz parte desse nó primordial que nos convoca a pensar quais sujeitos ético-políticos somos e quais formamos. Por isso, penso que educar para as relações étnico-raciais no Brasil pressupõe primeiramente tornar possível a estudantes, docentes, e demais atores da escola, conhecer sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas também, pressupõe o ensinar a refletir sobre o jogo de forças que atua na construção das suas próprias identidades étnico-raciais.

Desse modo, pensar nos percursos de um fazer educativo para as relações étnico-raciais, é pensar em temas de encruzilhadas, ou seja, nos diversos cruzamentos possíveis entre os caminhos identitários, formativos, de saberes, e de vivências das/os docentes.

Encruzilhadas aqui pode ocupar um duplo sentido, ora como dilemas ou conflitos que se insurgem nos desafios presentes na escolarização; e ora conforme, preconiza Rufino (2019), como possibilidades que nascem justamente dos cruzamentos e da diversidade enquanto uma política que permitirá a emergência de novos mundos e novos seres que se pensem para além da linearidade e das hierarquizações eurocêntricas, pois “As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espaço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se encantam e se contaminam” (RUFINO, 2019, p.75).

Compreender as relações de poder na construção do entendimento sobre raça, etnia e identidade é um desafio para toda gente brasileira, pois a nossa realidade social se constrói a partir de uma estrutura racista que impõe a sua lógica de funcionamento às instituições sociais, e sobretudo molda consciências, ou seja, modos de ser sujeito, de entender-se no mundo e de agir sobre ele.

Pensar nas relações étnico-raciais no Brasil é se deparar com uma conformação estrutural onde o racismo é a norma de funcionamento social. Por isso, conforme Silvio Almeida nos alerta, temos que encarar o racismo como o funcionamento normal da sociedade brasileira, e não um acontecimento à parte, extraordinário ou patológico (ALMEIDA, 2019).

Pensar o racismo como funcionamento normal de nossa sociedade, nos remete ao conceito de normalização proposto por Foucault (2000). Para o autor, a normalização, é uma das principais características das sociedades modernas, e configura-se enquanto uma irradiação da disciplina sobre os corpos individuais e sobre as populações a partir de um conjunto de saberes normatizados que definem quem são os sujeitos e os lugares por eles ocupados, tendo por referência normas técnicas, sociais e políticas.

A norma é para Foucault (2000) um tipo de juízo que estabelece uma medida, algo que deve ser alcançado por todas/os. Tudo o que foge à norma, e ao aceitável dentro dessa norma deverá assujeitar-se a uma determinada esfera de saber-poder que irá readequar, corrigir ou excluir os diferentes. A normalização, portanto, tem por finalidade a homogeneização das diferenças, e o controle dos corpos, e das subjetividades.

Enquanto veículo do poder, a normalização, está atrelada a saberes e procedimentos científicos. Desse modo a própria pedagogia e demais conhecimentos vinculados à educação, figuram entre os saberes usados para justificar a normalização dos sujeitos. A escola, portanto, possui um papel normalizador fundamental, que se efetua através de seus dispositivos de organização tais como distribuição de conteúdo, horários, formulação de relatórios, registros, avaliações periódicas etc., que atuam no intuito da objetivação dos indivíduos e da equalização das subjetividades para que certos padrões de conduta e de modos de ser emerjam em conformidade com a norma.

O que podemos argumentar a partir de Almeida (2019) e Foucault (2000), é que somente podemos entender as configurações identitárias e os modos de subjetivação em torno de questões étnico-raciais no nosso país, ao analisarmos os efeitos da normalização do racismo em todos os setores da sociedade, pois esta abarca um conjunto de indivíduos e instituições através das quais é possível a generalização do racismo.

O efeito normalizador da escola para a generalização da estrutura racial imposta aos brasileiros pode ser percebido na fala dos interlocutores desta pesquisa, quando os mesmos comentam sobre seus próprios percursos escolares, que anteriormente às suas respectivas formações acadêmicas, constituíram as primeiras sendas abertas para a compreensão das relações étnico-raciais. Quando comentávamos sobre quais conteúdos foram trazidos durante a Educação Básica acerca das relações étnico-raciais, do racismo e das identidades, falas como estas foram surgindo:

(...) no ensino fundamental, menor e maior, eu vi absolutamente nada. Na minha época, não se discutia isso mesmo não. Agora é mais visível. Era ainda pior pra mim porque eu estudei em escola católica. Quanto mais religiosos os colégios, menos se falava disso. Porque a própria igreja contribuiu com esse processo de

colonização, então fazem questão de esconder, de não tocar no assunto. (PROF.MARCOS – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

As escolas católicas não falam sobre racismo por que eles têm uma parcela de culpa imensa em toda a história da humanidade, foi uma das propulsoras de toda essa execração do povo preto no Brasil. Oh meu pai do céu, não posso ouvir sobre a igreja que eu fico odiosa!” (Prof.^a Carolina – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

No ensino fundamental e médio eu não lembro não, assim, eu acho que a gente teve aula de alguma coisa sobre, mas assim só aqueles debates, ou melhor seminários, por que, na verdade, naquele tempo não tinha nem debate, a gente só era mero ouvinte do professor (Prof.^a PATRÍCIA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

Na minha educação, no ensino fundamental e médio, eles falavam apenas da mistura de raças, falavam do negro, caboclo e mulato, cafuzo. No fundamental o que ficou para mim sobre relações étnico-raciais foi isso. (...) Na adolescência eu já entendia que era fruto de uma miscigenação étnica, e que branca eu não era, no entanto eu não sabia formular uma identidade étnico-racial, pois na sala de aula o que era ensinado é que o povo brasileiro era a junção do branco, do negro e do índio, porém não havia reflexões sobre isso, nem questionamentos sobre essa identidade. Infelizmente nós éramos estudantes passivos (Prof.^a CRISTINA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

Não, tinha discussão sobre esse assunto não, porque nessa época o tema racismo não era bem aprofundado assim como é hoje. Não era nem questionada a questão do racismo. Existia, o racismo, entendeu? Mas eles não tinham aquele questionamento de estar na defesa da pessoa. Ninguém da escola me defendia dos ataques que eu sofria por ser negra. (Prof.^a ISABELLA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

As falas acima trazem em seu escopo uma espécie de interdição quanto ao tratamento das questões étnico-raciais e do racismo em sala de aula na época em que as professoras e professores cursaram a Educação Básica. Tal interdição se sobrepunha de maneiras violentas, inclusive, como fica claro no trecho em que Isabella destaca “*Ninguém da escola me defendia dos ataques que eu sofria por ser negra*”, essa negligência em relação ao racismo é uma forma de silenciar a compreensão de que há algo de errado no tratamento oferecido a pessoas negras, e uma forma de colocar a pessoa negra em seu lugar, entendido como subalterno.

A ausência de falas sobre racismo e questões identitárias nas escolas reflete também a face autoritária dessa instituição que, em termos foucaultianos, se utiliza da disciplina como técnica de dominação e controle para docilizar corpos e subjetividades. Fica em evidência nas falas destacadas os moldes pretensamente silenciadores que lhes foram colocados, ao trazerem em seus enunciados dimensões como “*(...) não havia reflexões sobre isso, nem questionamentos sobre essa identidade. Infelizmente nós éramos estudantes passivos*”; “*(...)*

na verdade, naquele tempo não tinha nem debate, a gente só era mero ouvinte do professor”;
“Não era nem questionada a questão do racismo.”.

As relações étnico-raciais se configuravam então como uma espécie de tabu. Isso nos remete novamente a Foucault (1996), quando o autor argumenta que em toda sociedade os discursos produzidos são controlados, organizados e distribuídos segundo critérios de interdição e seleção que obedecem a regimes de verdade, tendo tais interdições a finalidade de calar discursos que coloquem em risco um dado ordenamento social. Desse modo, nem todo discurso pode ser enunciado por todo sujeito, em qualquer ocasião, nem circular de qualquer forma, em qualquer lugar.

É interessante notar como distintas esferas de poderes se aglutinam em prol de um ordenamento dominante, como pode ser destacado na fala, já citada, de Prof. Marcos *“Quanto mais religiosos os colégios, menos se falava disso. Porque a própria igreja contribuiu com esse processo de colonização, então fazem questão de esconder, de não tocar no assunto”.*

A igreja, enquanto grande aliada nos processos históricos de colonização e escravização, usou sistematicamente de seu poder pastoral para multiplicar dispositivos disciplinares na sociedade e para exercer o controle normalizador das subjetividades e identidades. Silenciar sobre questões étnico-raciais em organizações ligadas à igreja, tem a função de apagar a histórica opressão colonial contra pessoas não brancas, e assim reproduzir sujeitos dóceis em relação às violências coloniais. O ideal de normalidade identitária enunciado pela igreja alinha-se à tessitura da colonialidade também presente nos discursos da educação, potencializando duplamente tais instituições que juntas podem agenciar ainda mais pessoas.

O que se pode argumentar a partir da noção de interdição de discursos como técnica de produção de verdade e ordenamento social proposta por Foucault (1996), é que uma das estruturas sobre a qual se assenta a ordem do discurso brasileiro sobre relações étnico-raciais é o mito da democracia racial, segundo o qual, no Brasil não existe discriminação étnico-racial, mas sim um paraíso de convivência harmoniosa entre as três raças que se “encontraram” nestas terras, e juntas teriam ajudado a construir o nosso país. A vontade de verdade⁹ veiculada por esse mito é a crença de que não existem fronteiras entre as nossas diferenças ou diversidades étnicas e raciais, não havendo, pois, um racismo a ser superado pelos sujeitos e instituições.

⁹ Em a Ordem do Discurso (1996), Foucault discute conceito de vontade de verdade enquanto uma regra do discurso que tem por finalidade promover uma forma de exercício do poder dentro da sociedade, e que atuando como máscara da própria verdade, impede que a subjetivação do sujeito se dê através do dizer-verdadeiro.

É justo a capilaridade do mito da democracia racial, que penetra tão profundamente nos mais diversos setores da sociedade brasileira, que permite aos grupos dominantes escamotear desigualdades, e interditar os membros das comunidades não brancas de desenvolverem um conhecimento crítico dos sutis meios de exclusão dos quais são vítimas diariamente (MUNANGA, 2019).

Desse modo, falar sobre racismo e sobre a diversidade de identidades e como estas se situam no jogo de forças, era interditado nas escolas (e até certo ponto ainda o é), pois o entendimento sobre o que é racismo, discriminação racial, preconceito, e como estes enunciados operam na sociedade é um movimento que põe em risco o projeto de nação ainda em curso.

A pretensão normalizadora em se construir uma identidade nacional, ou uma brasilidade, em contraponto a identidade negra, que sempre foi objeto de aniquilação em nossa história, faz parte das intenções que nortearam currículos nacionais para educação durante várias décadas. O mito da democracia racial se faz necessário para cumprir essa finalidade de encobrir os conflitos interétnicos e direcionar os brasileiros para um ordenamento identitário em que todos se percebam e se sintam “nacionais” , afastando as possibilidades de comunidades subalternizadas de reconhecerem suas características culturais que contribuem para a expressão de uma identidade própria (MUNANGA, 2019).

Macedo (2014) aponta que valores elencados como nacionais tiveram no currículo escolar um importante aliado para essa normalização, sobretudo durante as reformas educacionais da década de 1930 que tiveram como meta explícita a construção da brasilidade, refletindo uma pretensa necessidade de recriar simbolicamente a nação brasileira.

Contudo esse ideal identitário que se explicita na década de 30 arrastou-se anos a frente, e continuou fazendo-se presente mesmo em textos oficiais da década de 90 e anos 2000, quando se tem início a reflexão sobre a necessidade de discutir sobre diversidade étnico-racial e desigualdades a partir de textos de orientações oficiais.

Conforme argumenta Alcântara (2015) ao comentar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), está presente nesse documento oficial que se propõe a pensar a “pluralidade cultural”, a ideia de que é essa pluralidade em si mesma um traço fundamental para a construção da identidade nacional, deixando claro que o fim último ao se tratar de pluralidade e afirmação da diversidade na Educação Básica brasileira é garantir uma identidade nacional e a plenitude da nação.

Munanga (2003) argumenta que a educação não é apenas reprodução cega, mas também possibilidade de mudança, sendo o local de destaque onde se é possível desenvolver

de maneira responsável e crítica o debate sobre o multiculturalismo, sobre a pluralidade étnico-racial, sobre a política das diferenças, e sobre as lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Desse modo, falar seriamente sobre questões étnico-raciais, de acordo com o autor, está diretamente envolvido no processo de construção de uma sociedade democrática para todos os grupos étnico-raciais, de modo que pensar sobre identidade, raça e etnia através da escola é de extrema importância para alcançar o projeto de igualdade econômica, social e cultural numa sociedade plurirracial.

Na busca por transformação social que vise a sonhada igualdade racial, a educação é vista pelos coletivos dos movimentos negro, quilombola, indígena, e do campo, como a pauta prioritária de ação política. Esses coletivos defendem a necessidade da construção de uma educação que seja fundamentada no reconhecimento dos conflitos e desigualdades étnico-raciais enquanto estruturantes da realidade brasileira; na descolonização do pensamento; no resgate e reconstrução de outras narrativas históricas sobre a formação cultural do Brasil; e no desenvolvimento da superação do racismo, partindo-se do pressuposto que uma Educação das Relações Étnico-raciais é necessariamente uma educação antirracista. (ARROYO, 2014; GOMES, 2011; SANTOS, 2005; SILVERIO, 2002).

Formar docentes para o trato com a diversidade étnico-racial é uma orientação nas políticas nacionais em educação que começa a ganhar corpo no início dos anos 2000. Se pensarmos em termos de Educação Escolar Quilombola, esse movimento torna-se ainda mais recente, pois as diretrizes nacionais voltadas para essa modalidade surgem apenas no ano de 2012.

Partindo-se do entendimento foucaultiano de que retomar trilhas históricas, institucionais e políticas seja uma mobilização necessária para localizar o contexto no qual emergem os fazeres e dizeres dos interlocutores de nossa pesquisa, é que o tópico seguinte tratará de refazer percursos tomados pelas políticas nacionais rumo a uma equalização da educação para a diversidade das relações étnico-raciais brasileiras.

3.1 Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar quilombola: caminhos e descaminhos na construção de políticas públicas nacionais.

De acordo com Gomes (2011), nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI, a educação sempre atraiu atenção graças ao seu papel estratégico na sociedade. Desse modo, a defesa da educação tornou-se uma forte bandeira de luta do Movimento Negro, por ocupar lugar importante nos processos de produção

de conhecimento sobre si. A autora discute que a ênfase dada à educação pelo movimento negro contribuiu para a formação de quadros intelectuais e políticos, e de ascensão econômica entre pessoas negras, a partir da consolidação dos cursos de pós-graduação em educação que ocorreu em meados dos anos 1970, oportunizando a inserção paulatina de um grupo de intelectuais negros militantes do Movimento Negro nas universidades públicas, aumentando massivamente a produção de conhecimentos acadêmicos sobre as relações étnico-raciais brasileiras.

Por meio dessas mudanças “ novos grupos de pesquisa são criados, e vários encontros, congressos e pesquisas educacionais voltados para a temática “negro e educação” começam a ser desenvolvido” (GOMES, 2011,p. 112).Pensar a educação como uma porta de entrada para a ocupação de mais espaços na sociedade é de grande valia, considerando contextos em que o racismo, a exploração econômica, o capitalismo e a desigualdade social andam lado a lado.

As reivindicações no âmbito educacional tomaram proporções maiores ainda na primeira metade da década de noventa, com destaque para a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e pela Vida”, um dos eventos mais importantes organizado pelas entidades negras brasileiras. A marcha foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, no Palácio do Planalto, sob a recepção do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com Santos, S. (2005), naquela ocasião, as lideranças dos movimentos negros ressaltaram as históricas denúncias de discriminação racial no Brasil e repudiaram a perpetuação do racismo em nossa cultura. No final desse encontro fora entregue ao presidente da república o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha em seu conteúdo diversas propostas de ações voltadas para o combate ao racismo. No que diz respeito à educação, Santos, S. (2005), cita as seguintes propostas:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos; desenvolvimento de programas permanentes de formação e treinamento de professores e educadores sobre a temática da diversidade racial; identificação das práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (SANTOS, S. 2005, p.25)

Como resultado das reivindicações feitas nesse evento, ainda na década de 1990 foram realizadas revisões de livros didáticos e a eliminação de diversos materiais de ensino nos quais pessoas negras eram retratadas de formas estereotipadas, caricatas e discriminatórias, que não contribuía para uma educação que valorizasse a história, os

saberes, os valores e a estética negra como parte importante da construção cultural, econômica e política brasileira.

Entre 1995 e 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passaram pelo acréscimo do tema transversal “Pluralidade Cultural”. Apesar desse documento colocar a abordagem desse tema transversal como uma questão social urgente de ser visibilizada e discutida, não aparece, contudo, nenhum texto no documento que mencione os termos comunidades tradicionais quilombolas, ou qualquer outro grupo étnico não hegemônico brasileiro. Ademais o enfoque geral dado a esse novo tema ainda era raso, pouco crítico, e não demarcava explicitamente um posicionamento antirracista na discussão sobre questões étnico-raciais e de identidade.

Um documento oficial que discute sobre Pluralidade Cultural de maneira tão superficial é reflexo de um país que historicamente tenta apagar a sua formação pluriétnica, e que obedecendo a um escalonamento racial, herança do escravismo, invisibiliza as identidades e os modos de vida de determinados grupos étnicos, excluindo sistematicamente suas presenças de lugares de direito e cidadania. Portanto, para que as políticas públicas educacionais alcançassem territórios quilombolas foi necessário que a luta desses grupos incluísse a pauta da educação em suas reivindicações de maneira mais contundente.

Vale ressaltar, conforme aponta Edmara Gonçalves Soares, a primeira quilombola doutora do país, apesar de a educação aparecer entre as pautas gerais dos movimentos sociais negros, a temática sobre a educação nas comunidades quilombolas não foi uma pauta central para a mobilização desses grupos, posto que a luta quilombola voltava-se para algo ainda mais fundamental: o direito a terra, que se traduz como um direito à vida, à sobrevivência. A autora destaca que anteriormente a promulgação da Constituição de 1988 sequer existiam dispositivos políticos e normativos brasileiros que reconhecessem as comunidades quilombolas e a necessidade de garantir direitos básicos à cidadania, por isso a luta pela educação a partir das comunidades quilombolas desponta somente a partir da década de 90 (SOARES,2016).

Já no ano de 1995 houve uma mobilização de destaque por parte das comunidades quilombolas: o I Encontro Nacional de Comunidades Quilombolas, que teve como uma de suas consequências a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), formada por quilombolas de diversos estados brasileiros, tendo como objetivo primordial a mobilização pela garantia de direitos historicamente negados.

Nesse encontro foi apresentada a I Carta ao estado brasileiro, que reivindicava a implementação em nível nacional de políticas públicas específicas para quilombolas, entre elas políticas públicas para a educação. A carta foi apresentada ao final da I Marcha pelos 300 anos de imortalidade de Zumbi dos Palmares, e reivindicava uma educação específica como um direito inalienável dos quilombolas.

1. Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores; 2. Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras; 3. Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas. (CARTA DO I ENCONTRO NACIONAL DE QUILOMBOS, Brasília, 1995 *apud* SILVA, M, 2012, p.27).

Esse trecho da Carta escancara a necessidades de comunidades quilombolas quanto às políticas educacionais em seus mais diversos alcances, desde a alfabetização até a formação em nível superior. É importante destacar que ao trazer demandas que fortaleçam o papel de professoras (es) leigas (os) para a educação quilombola, esse trecho reafirma os lugares de protagonismo que os próprios quilombolas devem ter na condução do projeto de educação escolar que almejam para si, rechaçando os papéis de coadjuvantes de seus próprios processos formativos, que tantas vezes lhes são dados. Inclusive, penso que em se tratando de uma educação para comunidades quilombolas, a escolarização é que deveria se tornar uma coadjuvante no processo de fortalecimento identitário, de reconhecimento do território, de valorização da cultura e dos saberes tradicionais, e de reflexão sobre as relações étnico-raciais.

Os frutos desse enfrentamento mais centrado nas políticas afirmativas para pessoas negras em suas diversas especificidades, começam a ser colhidos logo no início dos anos 2000, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, onde se encontra um terreno mais receptivo ao cultivo dos debates das relações étnico-raciais na educação. Desse modo, pela primeira vez é instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no ano de 2003, sendo nesse mesmo ano sancionada a lei n. 10.639, alterando a lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), que passa vigorar com as seguintes proposições:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.
 § 1º - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.
 § 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003)

Também em 2003 aparece uma das primeiras ações do governo brasileiro voltada para as comunidades quilombolas, o Programa Brasil Quilombola (PQB) que reuniu ações voltadas para a saúde, educação, regularização fundiárias dos territórios quilombolas, saneamento básico, programas sociais, infraestrutura, dentre outras. Na época a educação em comunidades quilombolas ainda não se configurava como uma modalidade de ensino da Educação Básica, entretanto, ainda assim, algumas medidas foram delineadas com a finalidade de fortalecer a educação nessas comunidades através do PQB. Medidas como: construção de escola em comunidades quilombolas, formação de professores e elaboração de materiais didáticos específicos, foram estabelecidos como metas de ações a serem implementadas no período de 2003 a 2007 (SILVA, M., 2012).

Em 2004 o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁰ e organizou através dessa secretaria, a reunião de diversos intelectuais e líderes de movimentos sociais para a escrita do livro “Educação antirracista: caminhos abertos pela lei nº10.639/03”, lançado no ano seguinte. Ainda em 2004 foi aprovada através do Conselho Nacional de Educação, o Parecer do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno - CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que são documentos que discorrem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O plano nacional de implementação dessas diretrizes só foi lançado cinco anos depois, em 2009.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tinha como objetivo contribuir para que todos os sistemas e modalidades de ensino alavancassem o enfrentamento das diferentes formas de racismo, preconceito e discriminação racial, cumprindo as determinações legais dos novos parâmetros educacionais, dando ênfase à formação de professores.

No que se refere à formação de professores, o plano previa a inclusão de disciplinas sobre a Educação das Relações Étnico-raciais em cursos de graduação, sobretudo nas licenciaturas; o desenvolvimento de atividades acadêmicas sobre o tema; o fomento de pesquisas e inovação tecnológica sobre relações étnico-raciais; e a divulgação de programas

¹⁰ Em 2011, foi renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

institucionais que pudessem contribuir com a formação continuada para professores que atuassem na Educação Básica (BRASIL, 2009).

No ano seguinte ao plano, 2010, ocorreu em Brasília, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que teve como tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Esse evento teve consequências importantes para a educação em comunidades quilombolas, pois em seu Documento Final apresenta no Eixo VI, denominado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, um capítulo específico para tratar do assunto, intitulado: “Educação Quilombola”. A intenção desse documento era solicitar uma legislação específica para a educação realizada em escolas quilombolas, e assegurar uma série de ações que fortaleça os vínculos entre educação e a comunidade. A seguir destaca-se as reivindicações constantes do texto final da CONAE:

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

(CONAE, 2010, p.131)

Avançando a partir da CONAE, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, temos aprovação da resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, na qual se definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola-DCNs. A proposta das DCN's para a Educação Escolar Quilombola enfatiza a necessidade de se pensar o currículo escolar a partir de uma construção flexível, coletiva e transdisciplinar, tendo como fundamento a articulação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola deve ser realizada em unidades educacionais registradas em territórios quilombolas, requerendo pedagogia própria e formação específica

de seu quadro docente, em respeito às especificidades étnico-culturais de cada comunidade, de modo que “na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada a sua diversidade cultural” (BRASIL, 2012, p.1).

Construir a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma modalidade dentro da Educação Básica assinalou o surgimento de uma nova política educacional da diferença, sendo, pois, um passo decisivo e inovador, que demarcou pela primeira vez um compromisso institucional e normativo com a escolarização das comunidades quilombolas.

Pelo menos no papel, as diretrizes para a EEQ contribuem para a formulação de postura política que valoriza ativamente os saberes de culturas quilombolas, ao mesmo tempo em que reafirma os pontos de interculturalidade.

Conforme argumenta Soares (2016), enquanto modalidade de educação, a EEQ, se vincula à construção de uma “nova cartografia da diversidade brasileira”, inserindo nesse novo mapa parte dos grupos que sempre estiveram à margem. Desse modo, conforme a autora, a escola é convocada a um duplo desafio que inclui inserir-se na dinâmica das mudanças em escala global, ao mesmo tempo em que deve contribuir com o fortalecimento e afirmação das culturas locais, que devem se manter a despeito do projeto global de homogeneização. Diante desse desafio conflituoso, e por vezes, contraditório, ficamos com o questionamento da autora “Mas numa sociedade cada vez mais globalizada é possível projetar um modelo de educação diferenciado para um determinado grupo social?” (SOARES, 2016, p.2)

Esse questionamento nos convida a refletir sobre os descaminhos que se interpõe ao longo do percurso de efetivação da EEQ, que enquanto uma política ainda em construção, se faz necessário preparar o entendimento comum acerca da necessidade de um projeto de educação que respeite especificidades. Estará o nosso país preparado para afirmações dos modos de vida de comunidades que valorizam uma ancestralidade africana e afro-brasileira? Estarão nossos educadores abertos a pensar as novas configurações culturais dessas comunidades historicamente negligenciadas? Estará O Estado brasileiro realmente comprometido com o reconhecimento e valorização dos sujeitos quilombolas enquanto parte fundante deste país e como parte do conjunto de coletividades heterogêneas brasileiras?

Muitos avanços foram obtidos na primeira década dos anos 2000 quanto a questões étnico-raciais, contudo já no final dessa primeira década, pode-se observar declínios na efetivação das políticas públicas alçadas.

Em estudo feito por Tadeu Teixeira e Camila Sampaio (2019) analisando a distribuição orçamentária do Programa Brasil Quilombola (PQB) no Brasil e no Maranhão, foi verificado que ainda há um baixo acesso das comunidades quilombolas a diversas políticas

públicas, incluindo a educação, em razão do modo como tem sido feita a alocação orçamentária relativa ao programa. Os autores constaram que o PBQ somente foi incluído na Lei Orçamentária Anual entre os anos 2005 e 2011, e após isso, o programa foi descontinuado de maneira extraoficial.

Em 2013, quando o Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas (Seppir, 2013) foi lançado, o programa já não existia na programação orçamentária do governo federal, pois havia sido diluído no Programa Enfrentamento ao Racismo e a Promoção da Igualdade Racial, vigente no Plano Brasil Maior (2012-2015). O PBQ deixou de ser, portanto, um programa governamental, apesar da inclusão do tema em festividades e comemorações com o recorte racial promovidas pelo governo federal. (TEIXEIRA; SAMPAIO, 2019, p.475)

Essa baixa na execução orçamentária produz impactos diretos na implementação das políticas públicas educacionais que foram pensadas até então, é como se jogassem o bebê fora junto com água do banho! Vê-se, pois, que não houve uma continuidade na prioridade governamental quanto a tais questões.

O momento histórico-político atual do Brasil se agrava no que tange a não priorização dessas políticas afirmativas. Logo nos primeiros dias de governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro, foi assinado o Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União, em 2 de janeiro de 2019, que impôs mudanças fundamentais na estrutura e nas funções de algumas das secretarias ligadas ao Ministério da Educação (MEC).

A partir desse decreto a Secadi foi prontamente extinta. Contudo, no portal do MEC há uma informação que tenta mascarar a extinção da secretaria, afirmando que a Secadi, passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), e tendo como complemento de suas ações a recém-criada Secretaria de Alfabetização (Sealf).

Essas novas secretarias não apresentam como objetivo o tratamento das questões étnico-raciais na educação, o que leva a compreensão de que essas mudanças estruturais na construção do MEC são óbvias tentativas de desmonte do processo de luta por igualdade étnico-racial, e representam um retrocesso na luta por equidade nos direitos educacionais de minorias.

Esse desmonte é fruto da sanha conservadora contra a diversidade que vem ganhando cada vez mais força no Brasil, retomando antigos ideais de nacionalismo, de unificação do Estado brasileiro em torno de uma identidade comum. Esse movimento põe em risco as possibilidades de reprodução de modos de vida específicos de determinados grupos étnicos, e desconsidera a dívida e o dever da educação com esses mesmos grupos. Isso é fruto do racismo, que vem se mostrando cada vez mais explícito nas ações dos representantes do atual

governo, que desconsideram e ridicularizam a histórica opressão vivida por pessoas negras no país.

Conforme argumenta Silvio Almeida (2020) o racismo brasileiro mudou de patamar recentemente, por que pela primeira vez na nossa história pós-abolição estamos diante de um governante que publicamente faz declarações racistas. Além disso, partícipes da Gestão Bolsonaro deram notáveis indícios de um alinhamento ideológico com a crença na supremacia branca, o que deveria ter sido visto com olhar preocupado por toda a sociedade (ALMEIDA, 2020).

Tais posturas naturalizam a situação degradante do povo negro e indígena deste país, autorizam o genocídio e aumentam o sofrimento ético-político desses grupos. O que temos visto a partir de 2019 são tentativas galopantes e escancaradas de aniquilação de qualquer reparação histórica, sendo que o aviltamento das políticas públicas de educação voltadas para minorias é justamente uma das estratégias de refreamento da luta pela equidade étnico-racial.

Diante de um cenário sociopolítico como este, parece cada vez mais distante a materialização de ações no campo da Educação Escolar Quilombola, solapando a tão frágil política pública educacional, que já opera nos últimos anos num paradigma de inclusão excludente.

Para que a Educação das Relações Étnico-raciais se desenvolva no âmbito das escolas, e em particular para que se concretize uma política pública educacional voltada para quilombolas, é necessário maiores recursos orçamentários, comprometimento político, e formação de professoras/es que reconheçam a necessidade de uma educação antirracista, inserida na luta por cidadania de grupos historicamente discriminados.

Na seção seguinte discutiremos sobre percursos formativos no contexto das formações iniciais e continuada dos interlocutores desta pesquisa, com a finalidade de refletirmos, historicamente e localmente, como as formações têm se desenvolvido no sentido de pensar uma educação para as relações étnico-raciais que considere as urgências quanto a produção de novos currículos e de novos fazeres pedagógicos que tenham como norte a diversidade pluriétnica brasileira.

3.2 Formação Inicial e continuada para a Educação das Relações Étnico-raciais: encruzilhadas formativas na Rampa

Os caminhos no sentido de uma educação que reflita a diversidade das diferenças étnico-raciais brasileiras, se inter cruzam em diversos pontos: nas políticas públicas; nas lutas dos movimentos sociais; na vida cotidiana da escola; nos conhecimentos produzidos

coletivamente; nas particularidades de cada trajetória; nas formações e deformações pelas quais passamos ao longo do percurso de construção de uma nação que se pretende democrática. Traçarei nas próximas linhas as diversas encruzilhadas que podem ser vislumbradas a partir dos caminhos formativos trilhados pelas interlocutoras/es da Rampa. Começaremos pelo ponto de encontro entre políticas educacionais a nível nacional, e como estas se encontraram nas trajetórias do grupo.

Em consonância com os avanços em termos de políticas educacionais para a igualdade racial, a partir dos anos 2000 o Governo Federal vinha implementando projetos que visavam à formação continuada de docentes da Educação Básica. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, fundada em 2004, assim como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 2009, são exemplos de políticas públicas voltas para esse fim.

No Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais constam algumas ações a serem desenvolvidas em relação às comunidades quilombolas. A seguir destaco as ações preconizadas para a formação dos profissionais que atuam nessas escolas:

- a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos;
[...]
- e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
[...]
- i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades (BRASIL, 2003, p.5).

Como se pode observar, as ações previstas em relação à formação contemplam gestores e professores, e são pensadas a longo prazo. Dentre as ações, destaca-se a intenção em potencializar o término da Educação Básica pelos quilombolas, para que se amplie possibilidades de formação subsequente no Ensino Superior. A desigualdade imposta às comunidades quilombolas furta a oportunidade de que haja mais professores da própria comunidade a ensinar nas salas de aulas de seus territórios de origem. O que gera impactos ao se pensar uma Educação Escolar Quilombola que dialogue com a comunidade de modo a valorizar seus saberes e narrativas.

Em conversa com uma das interlocutoras sobre a história da escola da Rampa, se faz presente a intervenção de políticas públicas para formação de professores quilombolas:

A partir de 97 iniciei meu trabalho como professora leiga, as outras também sendo leigas. Trabalhávamos sem formação alguma, foi-nos de 99 que a secretaria propôs formação pra todos os professores com o curso do magistério. Fizemos esse curso. (...) Com o passar do tempo a Secretaria propôs a nossa faculdade pela Universidade Federal, pelo PROFEBPAR, onde fizemos nosso superior (Prof.^a. ISABELLA – Relato obtido em 22 de setembro de 2020)

A professora se referiu ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PROFEBPAR), que é parte da Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que preconiza que a União, estados e municípios atuem juntos em colaboração para a elaboração e execução de um plano estratégico de formação inicial para docentes que já atuassem em escolas públicas. Através de parceria entre a Universidade Federal do Maranhão, e a Secretaria Municipal de Educação de Vargem Grande, houve a oferta de diversos cursos de Licenciatura, dentre eles em Pedagogia, que foi o curso de formação de duas das professoras interlocutoras de nossa pesquisa, através do PROFEBPAR.

No plano formal das diretrizes e normas, como vimos na seção anterior, já se alcançou avanços significativos em termos de inclusão da temática das relações étnico-raciais e da EEQ no texto das leis, mas em termos de materialização dessas diretrizes ainda estamos num limbo de muitas ausências, conforme destaca Edmara Soares (2016), quando nos diz que:

É necessário considerar que garantir uma política pública afirmativa a um grupo étnico específico, cujas marcas das desigualdades históricas e estruturais estão estampadas nos lugares onde vivem, não depende somente ou exclusivamente dos dispositivos legais e formais, pois é na dinâmica social, nos embates travados no campo político e no próprio cotidiano que os preceitos legais tendem a ser legitimados ou não. (SOARES, 2016, p.7)

É preciso destacar que no Brasil ainda há uma recusa em reconhecer que as desigualdades estão conjugadas a sua estrutura étnico-racial, e é por conta dessa estrutura que ainda que as normas pretendam reconhecer e transformar essas realidades, o racismo institucional e a discriminação continuam operando cotidianamente, criando entraves na execução de ações voltadas para superação dessa perversidade excludente. Existe uma certa distância, entre o prescrito e o vivido, isso porque a regência das leis se dá num mundo concreto, onde as realidades são condicionadas por interesses conflitantes, e tantas vezes esbarra exatamente nos fatores que a lei pretende alterar.

Isso se reflete em nosso campo de pesquisa, no qual várias políticas chegam de maneira incompleta, sobretudo ao pensarmos em termos de formação, conforme pode ser destacado a partir das falas da equipe da Rampa.

No primeiro encontro presencial com as professoras/es, discutimos sobre expectativas acerca de uma formação continuada para Educação das Relações Étnico-raciais, e antes disso foi realizado um levantamento a respeito do conhecimento da equipe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana; bem como sondei se já haviam participado de formações continuadas sobre Educação Escolar Quilombola e sobre Educação das Relações-ético-raciais. Esse levantamento breve foi feito a partir da aplicação de questionário (Apêndice A).

De acordo com a resposta da equipe ao questionário mencionado, fica claro que a formação de professores é uma urgência para a realidade de nossas interlocutoras/es, já que 5 dentre as sete pessoas da equipe afirmaram nunca terem participado de uma formação sobre Educação Escolar Quilombola. Já em relação à Educação das Relações Étnico-raciais, esse número aumenta, pois 6 das professoras/es relataram também nunca terem participado de uma formação específica sobre o assunto. Esses dados são reflexos dessa mera formalidade da lei, que ainda não tem seus efeitos práticos no cotidiano escolar. Vale destacar que quase a totalidade dessas professoras /es atuam na Educação Básica há mais de uma década, e os professores que estão na EEQ há menos tempo atuam no mínimo há 1 ano. A seguir apresento um quadro para resumir essas informações.

QUADRO 4 – Resumo de informações sobre tempo de atuação e formações continuadas

	Tempo de Atuação na Educação Básica	Tempo de atuação na EEQ	Participou de Formação em EEQ?	Participou de Formação em Educação das Relações-étnico Raciais?
Carolina	15 anos	1 ano	Não	Sim
Cláudio	30 anos	2 anos	Não	Não
Cristina	17 anos	6 anos	Sim	Não
Isabella	20 anos	20 anos	Sim	Não
João	4 meses	4 meses	Sim	Não
Marcos	20 anos	15 anos	Não	Não
Patrícia	16 anos	11 anos	Não	Não

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2020.

As professoras que participaram de uma formação sobre Educação Escolar Quilombola, referiram-se à formação continuada promovida pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), ocorrida no ano de 2017. O outro professor que

também participou de uma formação específica sobre EEQ, o fez por iniciativa própria através de um curso de duas semanas oferecido pela CONAQ.

A I Formação Continuada em Educação Escolar Quilombola, mencionada pela professora Cristina, ocorreu através da Supervisão de Educação Escolar Quilombola e de Educação para as Relações Étnico-Raciais (Supeqerer), da SEDUC-MA. De acordo com a interlocutora, essa formação foi dividida em três módulos, distribuídos em encontros que ocorreram entre setembro e novembro de 2017, em São Luís/MA. Participaram dessa formação 60 profissionais da educação entre professores, gestores escolares e lideranças comunitárias quilombolas de trinta e uma escolas, incluindo os dezoito Centros de Educação Quilombola, e anexos (GARRETO, 2017).

O 1º Módulo da formação trabalhou conteúdos sobre Introdução aos Estudos Africanos, Quilombo e Territorialidade: Aspectos Históricos e Culturais. O 2º Módulo da formação trabalhou sobre História dos Quilombos Brasileiros; Comunidades Rurais Quilombolas; Quilombos Urbanos; Organizações Quilombolas; Comunidades e Povos Tradicionais no Brasil. E o terceiro módulo trouxe uma abordagem sobre a Educação Étnico-Racial; os aspectos legais; assim como os conceitos sobre racismo, discriminação racial, preconceito, identidade, autoestima, negritude e ideologia do branqueamento (GARRETO, 2017).

Destaco a fala da professora Cristina ao comentar sobre a formação:

Pra mim que não tinha muito conhecimento legal e de conceitos sobre o assunto, foi quase tudo novo. Eu guardei todo o material que disponibilizaram nas aulas, eu tenho tudinho mesmo ainda hoje guardado numa pasta, para poder eu ir consultando quando preciso fazer projeto, ou falar melhor de alguma coisa. Foi muito bom, e eu gostaria que houvesse mais iniciativas como essa. Nesse campo é preciso ter muito conhecimento (Prof.^a CRISTINA – Relato obtido em 22 de setembro de 2020)

A fala da professora traz uma valoração positiva da formação continuada como importante meio de aquisição de conhecimento qualificado, e como suporte necessário para a construção de materiais pedagógicos. Essa valoração está presente no discurso das outras professoras / es, que também enxergam na formação continuada uma possibilidade de aprender mais sobre como tratar o tema das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

É importante destacar que nas diversas falas foi possível notar que a equipe, de modo geral, se sente despreparada para trabalhar com as questões quilombolas, e sobre relações étnico-raciais, destacando como principais dificuldade a elaboração de aulas que possam contribuir ainda mais com a implementação da política educacional específica.

Professora Patrícia, que acompanha alunos da creche e da educação infantil, destacou que gostaria que uma formação continuada contemplasse como trabalhar a temática entre alunos tão pequenos:

Eu gostaria de aprender mais como trabalhar isso na educação infantil. Por que quando a gente pensa nisso, em relações étnico-raciais, a gente se remete mais a segunda etapa, né? Porque a segunda etapa tem conteúdo específicos. (...). Mas e eu? Como vou trabalhar isso com um bebê de dois anos? Outro dia até propus uma atividade que o João imprimiu para mim, e eu nem percebi, mas o olhar dele foi mais atento, mais minucioso. Ele disse assim: Professora, essa questão aí, ela vai ser trabalhada como? Porque pode acabar confundindo as crianças. Eu estava trabalhando alguns conceitos como lateralidade, a questão do alto e do baixo, e acabei colocando o escuro e o claro, o preto e o branco. Então quando ele me chamou lá no privado, aí que eu fui pensar que eu estava me atropelando. Então eu quero aprender a trabalhar esse tema etnias raciais, com essa faixa etária, com crianças de dois anos. Tem que ter a base. Sugestões de novas metodologias de como trabalhar esse tema na educação infantil, isso que eu quero aprender. (Prof.^a. PATRÍCIA – Relato obtido em 22 de setembro de 2020)

A fala da professora Patrícia é de grande relevância considerando que é a infância o lugar privilegiado para a construção de sentimentos positivos quanto ao próprio pertencimento e identidade étnico-racial, e a escola tem um papel de destaque na construção de conhecimentos que permitam a valorização das identidades negras e quilombolas desde a mais tenra idade.

A fala da professora no momento desse diálogo trouxe tensão na voz, dando o tom a uma angústia genuína sobre que práticas empreender quanto a questões tão delicadas. Percebe-se nesse relato, inclusive, uma vigilância quanto a possibilidade de deixar escapar alguma atitude na qual ressoe o racismo, ou que gere nas crianças um entendimento depreciativo quanto a sua própria cor. Isso que chamo de vigilância, é mediado pela presença de um dos professores da comunidade, o Prof. João, que se estabelece nessa relação de saber-poder como alguém que traz elementos para pensar ações que se alinhem aos discursos identitários posto no horizonte da EEQ.

Também é importante destacar nessa fala, que seu teor reproduz uma compreensão de que a Educação das Relações Étnico-raciais esteja centrada em conteúdos prescritos tal como nas disciplinas, quando diz “Por que quando a gente pensa nisso, em relações étnico-raciais, a gente se remete mais a segunda etapa, né? Porque a segunda etapa tem conteúdo específicos. (...)”. Esse entendimento alinha-se à própria cultura da escolarização, que tende a transformar todos os saberes em conhecimentos fechados, em unidades a serem trabalhadas e alcançadas a cada etapa de ensino. Nessa esteira em que unidades e conteúdo são tratados, a própria Educação Infantil é compreendida como uma espécie de preparatório para o Ensino

Fundamental, contudo, considero válido pensar que a educação das relações étnico-raciais, bem como a própria Educação infantil, pode ultrapassar essa compreensão atomizada e conteudista, e inserir-se no campo das atitudes, o campo do cuidado, e na própria potência educadora presente nas dinâmicas em movimento no cotidiano das relações.

Para isso, é necessária uma outra perspectiva formativa, como bem requer a professora Patrícia, “*sugestões de novas metodologias*”, porque há de se reconhecer a necessidade precípua de repensar e transformar métodos, projetos, materiais que iluminem a sombra negativada que envolve as infâncias de crianças pretas e quilombolas, e que se enraíza desde a Educação Infantil modos de perceber-se que compactuam com a perversidade racial dominante.

Uma das falas da professora Cristina também traz a preocupação por metodologias, e destaca que a segunda etapa do fundamental também necessita de outras intervenções:

E não só na educação infantil, mas também na segunda etapa né? De começar a entender metodologias de como lidar com esse tema. (...) Eu penso assim: Nós estamos numa comunidade quilombola, e o ensino ele é geral, mas existe, como o professor colocou, a especialidade, a especificidade. Eu sinceramente, coloco para vocês, eu trabalho na área de matemática, e eu sonho um dia aprender a contextualizar essa matemática com o nosso dia a dia de forma lúdica., e relacionando com essa temática. Eu luto por isso, eu pesquiso muito sobre isso, mas até agora eu ainda não me achei. Eu faço o que é possível. Mas se tivesse como nós professores daqui da comunidade receber orientações, formações assim de forma mais concreta para o nosso trabalho, eu penso que já seria um grande avanço. (Prof.^a. CRISTINA – Relato obtido em 11 de novembro de 2020)

Ainda em relação às demandas por formação, o professor João colocou que:

Seria interessante aprender a tratar essas questões não apenas folcloricamente... a gente vê que às vezes o governo estadual, federal, municipal, não tem muito esse olhar voltado para o sistema como um todo, para trabalhar isso de forma continuada, o ano inteiro, então a gente fica nesse processo de ser um pouco moldado pelo que eles propõem. Então quando a gente pensa nisso, pensa logo no mês de novembro e só. A gente precisa saber como trabalhar a temática o ano inteiro.” (Prof. JOÃO – Relato obtido em 22 de setembro de 2020)

A fala do Prof. João traz uma inquietação que discute o lugar que ainda é dado nos currículos à história negra, quilombola, e em especial da própria comunidade Rampa. Tratar os saberes negros como folclore é contar essa história como se a mesma fosse uma parte exótica do curso universal da História da humanidade. “*Trabalhar a temática o ano inteiro*” é uma demanda que esbarra na construção do currículo, que ainda se presentifica a partir da colonialidade do saber e do poder, onde a produção de conhecimento é entendida a partir de um referencial que subalterniza os saberes de povos colonizados

Essa fala do Prof. João ganha ainda mais força por se tratar de ser João a pessoa a enunciá-la, afinal, o mesmo é da própria comunidade Rampa, e sua fala multiplica-se, referindo-se ao esforço contínuo na construção de outra visibilidade das identidades pretas, rurais e quilombolas, da participação ativa de grupos, projetos e ações vinculadas às universidades e aos movimentos quilombolas no Maranhão. João ecoa as demandas de muitas outras comunidades quilombolas, que têm o direito de verem suas histórias contadas como referência central de produção de saber em seu processo de escolarização.

Para ir além de uma perspectiva folclórica, é preciso, acessar novos caminhos que não se situem nas veredas da universalização, que se coloque diante de encruzilhadas que possibilitem vínculos com os saberes Quilombolas, com a Afrocentricidade, e com a Decolonialidade, por exemplo, e tenha por fim último a valorização dos projetos de ser e de saberes locais. Temos aqui a necessidade de um giro epistemológico, que permita confrontar tudo que nega as identidades não hegemônicas. Um giro que permita transgredir o etnocentrismo de nossos currículos formativos.

Professor Cláudio, também trouxe em suas falas anseios por formação específica, revelando uma necessidade de compreensão conceitual mais aprofundada acerca do conceito de “etnia”:

Eu queria uma formação que falasse um pouco mais sobre etnia. Por que quando fala a etnia, essa palavra, acho que ela se associa à origem, né? (...) Porque na verdade a etnia racial é a origem das raças ... É a ‘etimologia’. Então eu por exemplo, mesmo que não, digamos assim, a gente da área técnica, em cálculos, mesmo que na nossa área a gente não vá trabalhar sobre isso, sobre essas questões, mas é um conhecimento, que serve até para ajudar alguém, fazer uma explanação que de certa forma possa ajudar alguém. Por isso, quero aprender mais sobre como falar sobre etnia. (Prof. CLÁUDIO - Relato obtido em 22 de setembro de 2020)

A resposta do Prof. Cláudio traz indícios da sua trajetória formativa ainda distanciada das discussões sobre relações étnico-raciais. Dentro da equipe ele é a pessoa que trabalha há menos tempo na EEQ. Vale destacar que de acordo com essa fala, o Prof. Cláudio ventila o entendimento de que em sua área de formação (Licenciatura em Matemática), não há espaço para trabalhar essa temática, o que revela a crença de que discutir relações étnico-raciais seja conteúdo ou prática para algumas disciplinas e não para outras.

Esse entendimento se alinha à formação acadêmica comum na área de Ciências Exatas, que parte de um paradigma epistemológico no qual a Matemática é colocada como uma ciência universalmente válida, objetiva, totalmente independente de construções e valores culturais. No Brasil, a Matemática figura entre a rainha das disciplinas, comumente

usada como parâmetro para definir os mais inteligentes, dona de um reinado que impõe medo à várias pessoas que aparentemente não apresentam as habilidades requisitadas para o manejo de suas fórmulas e números.

A Matemática ainda pouco se interessa pelo mundo das relações não numéricas, conforme discutido por Fabiana de Oliveira (2019), em sua tese que discute sobre Etnomatemática. O cálculo em si, conforme a autora, ainda ganha lugar de destaque nas aulas, porque reafirma saberes dominantes, já que é comumente visto como um domínio da intelectualidade e habilidade masculina, predominantemente branca, e majoritariamente europeia. Os saberes matemáticos desenvolvidos pelos povos colonizados foram historicamente negados ou reduzidos à contagem e memorização (OLIVEIRA,2019).

Particularmente, as tradições matemáticas africanas e latinas-americanas e indianas foram ignoradas ou desprezadas. As lacunas na história da matemática, fruto da negação ou da invisibilização das matemáticas africanas, por exemplo, foram preenchidas pela presença dominante da matemática Greco-europeia e da desvinculação da cultura Egípcia à cultura africana, o que a torna distante dos descendentes de africanos no Brasil. (OLIVEIRA, 2019, p.37)

Uma fala da Prof^a Cristina, que também é formada em Matemática, reforça essa colocação de que a formação inicial no curso não contempla discussões sobre as relações étnico-raciais:

Na faculdade mesmo eu não tive essa discussão. Talvez tenha havido um ou outro professor trazendo uma pincelada como exemplo, mas não lembro de nada profundo. Na minha primeira graduação, que foi em Matemática, era só cálculo, cálculo, cálculo, e hoje que eu estou fazendo Pedagogia, já tenho outra visão, porque esse curso me exige mais, ele quer que você tenha um conhecimento social, e não só de números. (Prof.^a CRISTINA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020),

É interessante a perspectiva da Prof^a Cristina ao dizer que o curso de Pedagogia exija mais, porque estimula a pensar sobre a sociedade. É possível que seja esse pensar sobre a sociedade que a desperte para um giro epistemológico, produzindo desdobramentos reflexivos sobre a prática docente. Para uma professora de matemática, formada em um modelo tradicional, pensar para além dos números, é um exercício insurgente de renovação de molduras de pensamento, uma abertura para enxergar as relações para além do movimento de escolarização normalizado, e para se pensar enquanto docente numa escola quilombola.

Destaco a seguir falas da professora Cristina, uma aprendente da Pedagogia, e das outras professoras, já formadas em Pedagogia há cinco anos, que reconhecem que o curso foi uma porta de entrada para seus conhecimentos sobre questões étnico-raciais, o que nos permite pensar sobre o lugar da formação inicial para o tratamento dessas questões:

Atualmente estou cursando outra graduação, na área da Pedagogia, (...) onde tive e creio que continuarei tendo a oportunidade de correlacionar temas com a cultura e identidade da comunidade com a qual trabalho, pois é bastante gratificante entender que o diverso é o diferente, na medida em que ele é também igual a mim, enquanto sou diferente do outro. O refletir da escola como espaço de análise para a promoção de práticas de respeito às diferenças, e atitudes (...) (Prof.^a. CRISTINA – Relato obtido em 11 de novembro de 2020),

(...) eu acho que a universidade (...) abriu muitos leques pra gente, com relação às questões étnico-raciais. Tive aulas específicas sobre isso com uma professora bem negra., e foi com ela que aprendi a importância dessas questões. (Prof.^a. PATRÍCIA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020),

Na faculdade estudamos muito sobre o tema, estudamos sobre quilombo. Em 2016 já tinha esse debate lá sobre racismo (...). Quando eu estudava em escola eles não falavam muito não, mas quando entrei na faculdade, começaram logo várias disciplinas, que falava sobre preconceito, discriminação racial, e tudo a gente foi estudando um pouco, né? E eu fui adquirindo mais um pouquinho de conhecimento, e outra concepção de quilombo foi nascendo. Durante a faculdade que eu fui ter esse debate, porque lá tinha disciplina sobre questões étnico-raciais. (Prof.^a. ISABELLA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020),

Conforme vimos nas narrativas de nossas interlocutoras /es, logo no início deste capítulo, aprender sobre relações étnico-raciais durante a Educação Básica, foi um processo de socialização no qual se reproduziu saberes estereotipados e ambíguos sobre miscigenação, e onde pairou o silêncio acerca das diferenças étnico-raciais brasileiras, e sobre o racismo. O silenciamento contudo, não significa dizer que nada foi ensinado, pelo contrário, as práticas do cotidiano escolar entremeadas do racismo estrutural certamente trataram de reafirmar aos aprendentes as perversidades raciais que moldam as nossas relações.

A graduação das interlocutoras, por sua vez, se deu num contexto histórico de mudança, já que iniciaram suas formações na primeira década dos anos 2000. Em razão disso, as graduações se configuraram como o primeiro espaço para pensar de maneira histórica e crítica sobre o assunto. Esse fato coaduna com o que é previsto pela Resolução CNE/CP 01/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, segundo a qual “deve ser observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2004).

Contudo vale ressaltar que a inclusão de disciplinas sobre relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores e professoras, é apenas o início de uma prática docente orientada para o respeito às diferenças e para a valorização das identidades, pois é fundamental que a reflexão sobre as diferenças étnico-raciais seja um compromisso formal e um

fundamento ético-político dos cursos de formação, permeando transversalmente o conjunto de práticas, normativas e grades curriculares.

É urgente para as universidades que a produção de conhecimento esteja alinhada com posturas e valores que não tolerem o tratamento indigno da diferença. Trabalhar com a alteridade e com as temáticas de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras nos espaços de escolarização e formação docente, é sobretudo, assumir uma postura política combativa.

3.3 O que dizem as professoras/es sobre os conceitos de “raça” e “etnia”?

Conforme destacado pela equipe da Rampa, é um desafio constante ensinar numa escola quilombola, tendo-se partido de uma história de formação que ignorou em grande parte a necessidade de valorizar a diversidade étnica, de pensar criticamente sobre raça e racismo, de valorizar identidades negras e quilombolas, e o reconhecimento dos saberes afro-brasileiros e africanos para a formação de nossa cultura.

Para avançarmos na compreensão dos processos formativos e identitários, bem como das práticas desenvolvidas por nossas interlocutoras/es, faz-se necessário conhecermos os sentidos operados pelo grupo no que se refere a alguns conceitos fundamentais para a Educação das Relações Étnico-raciais, assim como refletir sobre suas compreensões acerca de tais conceitos. Nesse sentido, escolhemos os conceitos de raça, etnia enquanto um recorte dentro da complexidade de questões envolvidas nas relações étnico-raciais.

A seguir apresento um quadro contendo algumas das falas que foram colocadas pelo grupo quando comentamos em nossos encontros sobre o que seriam os conceitos de “raça” e “etnia”:

QUADRO 5 – Falas sobre os conceitos de raça e etnia

RAÇA	ETNIA
“Raça é um conjunto de pessoas da mesma cor, da mesma identidade” (Prof ^a Isabella)	“Etnia é a diversidade, envolve pessoas com suas culturas e seus costumes” (Prof ^a Isabella)
“Raça é a mistura de diferentes civilizações, formando a etnia” (Prof. Cláudio)	Etnia é a definição primitiva de uma civilização, seus costumes, sua cultura etc. (Prof. Cláudio)
Raça, segundo o meu pensamento, é uma família” (Prof ^a Patrícia)	Penso eu, que etnia são os povos. (Prof ^a Patrícia)

<p>“Raça é um termo criado desde os primórdios, na antiguidade, representando o ser humano, em especial o Negro através de suas características” (Prof^a Cristina)</p>	<p>“Etnia é o modo como você se considera em relação a sua identidade. Que pode envolver todas essas questões aqui. Eu faço parte de qual cultura? Como que eu me identifico? (Prof^a Cristina)</p>
--	---

Fonte: Dados construídos na pesquisa por meio de grupo focal, em 20 de outubro de 2020.

Podemos ver através desse quadro, que as falas das nossas interlocutoras e interlocutores divergem substancialmente quanto aos conceitos de raça e etnia, sobretudo quanto aos conceitos de raça onde quase não foi possível encontrar um elo comum quanto as definições apresentadas pelas professoras/es. Já em termos do conceito de etnia, é possível aludir a uma síntese do que foi dito pelo grupo, chegando-se num entendimento comum de que para a equipe da Rampa, o conceito de etnia refere-se à identidade cultural de um povo.

O conceito de raça em si mesmo é ambíguo, confuso, e se construiu historicamente dentro de embates sociais, políticos, ideológicos e científicos. Em termo foucaultianos, o discurso não apenas fala sobre as coisas, mas tem o papel fundamental de criar os objetos dos quais se fala. Nesse sentido, vemos que o objeto “raça” foi criado e recriado sob várias versões ao longo dos séculos.

De acordo com Munanga (2019) o conceito de raça possui uma estrutura semântica totalmente dependente do contexto histórico em que está inserida. Desse modo, conforme destaca o autor, na Europa da Idade Média, o conceito de raça era utilizado frequentemente para designar a descendência ou “linhagem” das pessoas. Já, no século XVI, o médico francês François Bernié, usa o termo raça para fins de classificação da diversidade de grupos humanos. No século XVII, por sua vez, o conceito foi utilizado para distinguir os nobres dos plebeus. Nesse século, também, em razão da expansão colonial, usou-se dos saberes cristãos para definir os “outros”, como sendo descendentes ou não de Adão. O mito bíblico de Noé, também foi constantemente usado como fonte para determinar as nações de origens de cada grupo racial colonizado.

Foi só no século XVIII, que a ciência se apoderou da divisão racial da humanidade, considerando elementos morfológicos como ponto de partida para as classificações raciais das populações. Por fim, no século XX, passa-se a questionar e criticar o conceito científico de raça, em seu sentido biológico/genético, tornando-se um conceito injustificável para os estudos e classificações da diversidade humana, já que a própria dinâmica sócio-histórica da

humanidade, repleta de misturas biológicas e variabilidade genética fruto do intercruzamento entre os povos, nos mostra a total inoperância da noção de pureza racial.

Ainda de acordo com Munanga (2019) o que permanece operacionalizando as representações coletivas sobre raça em nossa sociedade, é uma espécie de construção de “raças fictícias” ou “raças sociais” que abarcam classificações estabelecidas a partir de diferenças fenotípicas, sobretudo a cor da pele. Estas “raças fictícias” ou “raças sociais” são o grande entrave na derrubada definitiva do racismo, reproduzindo-o e mantendo-o presente e vivo na sociedade

As definições ainda confusas ou vagas apresentadas pelo grupo refletem, de um ponto de vista acadêmico, a construção de um conhecimento pouco sólido, que por sua vez reflete a trajetória formativa do grupo já discutida no tópico anterior, onde apresentamos e analisamos um quadro de formação deficitário no que se refere às formações inicial e continuada da equipe quanto à Educação das Relações Étnico-raciais e à EEQ.

As lacunas formativas quanto a tais conceitos foram observadas e avaliadas pelo próprio grupo com preocupação, as falas no geral demonstraram aflição e argumentaram no sentido de não se sentirem capazes de definir e de diferenciar os dois conceitos, de modo que solicitaram que fosse feita uma explanação sobre o assunto, para que se sentissem mais confortáveis, ou para “*clarear as ideias*”, conforme colocado nas falas em destaque:

Mas em relação a isso (conceitos de raça e de etnia), quero entender melhor. Não dá para fazer um comentário sobre esses conceitos? Pra clarear nossas ideias, ajudar na diferenciação. Só pra gente ter um norte? (Prof. CLÁUDIO – Relato obtido em 20 de outubro de 2020)

Está faltando só uma palavra sua pra clarear, ne. Porque quando a gente cobra nossos alunos, a gente cobra um assunto que explicou antes. (Prof.^a. CRISTINA – Relato obtido em 20 de outubro de 2020)

Ela tá fazendo um diagnóstico da gente! O negócio é sério. Tô caçando até uma colinha aqui pra clarear (risos). (Prof.^a. PATRÍCIA – Relato obtido em 20 de outubro de 2020)

Aqui vale analisar o tensionamento do exercício de reflexão proposto na pesquisa em termos de avaliação, ou de “diagnóstico de conhecimento”, conforme foi colocado pela professora Patrícia (com a anuência dos demais). A partir de um exercício autorreflexivo deime conta de que a atividade escolhida para facilitar a discussão sobre os sentidos produzidos sobre raça e etnia pelo grupo, reproduziu certos tipos de atividades avaliativas escolares, já que foi solicitado ao grupo um momento para refletir individualmente o que pensavam sobre os termos, escrever num papel o que pensaram a respeito, e posteriormente cada participante

deveria ler e discutir as informações contidas nos papéis compartilhados. Contudo, diante das falas do grupo, é possível também formular a hipótese de que a atividade em si se tornou ainda mais desconfortável, não somente por reproduzir um “diagnóstico”, mas por ter causado um efeito constrangedor, diante da percepção do grupo de que lhes faltavam palavras para descrever e discutir os termos requisitados.

Tardiff (2014) nos chama atenção para o fato de que a relação entre professoras/es e os saberes da formação acadêmica e profissional, é socialmente construída numa relação de exterioridade, onde geralmente as universidades, e outras instâncias formadoras é que assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos. Nessa perspectiva, compete às professoras/es que estão diariamente em sala de aula apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação e de sua atividade docente, como normas e elementos de sua competência profissional, que por sua vez só é legitimada a partir de parâmetros também exteriores a quem exerce a atividade docente.

A análise de Tardif (2014), pode nos ajudar a pensar esse momento de tensão e desconforto do grupo em relação ao exercício de refletir sobre os conceitos de raça e etnia, na medida em que a minha presença, enquanto aluna-pesquisadora do mestrado, reflete e ,reproduz em certa medida, a imagem comum de quem avalia a partir dos abstracionismos exteriores à realidade do professor em sala de aula, e que na leitura prévia do grupo, possivelmente não daria chances de escuta do saber docente cunhado nas agruras do percurso diário de quem ensina , e de quem ainda não dispôs de formações acadêmicas especializadas quanto ao assunto.

Frente às angústias apresentadas pelo grupo, coloquei que o exercício de pensarmos sobre tais conceitos, era um exercício visando uma construção e avaliação coletiva quanto aos sentidos produzidos sobre raça e etnia, e que não tinha por finalidade culpabilizar ou prejudicar a equipe pelas compreensões por eles apresentadas. Percebi a necessidade de reafirmar o nosso pacto inicial de que nenhum deles deveriam se sentir na obrigação de participar, e que caso a discussão sobre o tema estivesse sendo muito aversiva ou constrangedora para o grupo, poderíamos suspender a atividade a qualquer momento.

Retomei trechos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para ratificar o caráter completamente voluntário de participação na pesquisa, e para elucidar a presunção, disposta no TCLE, de que a participação no grupo poderia causar algum desconforto que fosse emocional ou de outra ordem, mas que diante disso estaria assegurado ao grupo, o acolhimento psicológico e/ou outras orientações que se fizessem necessárias.

O grupo concordou em realizar a atividade, e durante a realização dela foi perceptível que a tensão inicial havia se diluído, cedendo espaço para um compartilhamento de ideias e de histórias. Ao final desse momento, a professora Cristina nos trouxe uma demanda: “*Agora a gente quer saber o que você tem a nos dizer sobre esses conceitos. Queremos aprender. A gente chegou perto? Tamo no rumo?*” (Prof.^a. CRISTINA - Relato obtido em 20 de outubro de 2020). O grupo concordou com a demanda da professora, e diante disso, foi realizado um *feedback* quanto a atividade e um momento de explanação dos conceitos de raça e etnia.

No tópico seguinte discutiremos sobre processos autoformativos como parte do processo de formação continuada, que se inscreve no percurso da EEQ e da Educação das Relações Étnico-raciais como uma possibilidade criativa e criadora que tem em vista a mobilização e engajamento em direção a uma reordenação crítica das práticas e saberes empreendidos pelas professoras e professores.

3.4 Autoformação docente: “O que eu como professora posso fazer?”

A formação de professoras e professores é uma artesanaria que tece saberes, valores, culturas e histórias de vida em várias tramas. Os fios do tecido final, conduzem a práticas que refletem os enlaces ao longo da tecelagem. A formação nesse sentido, diz respeito diretamente as tramas que se formam a partir da identidade dos professores, dos valores políticos, éticos e culturais compartilhados.

A formação inicial, ainda que de crucial importância, não dá conta de vislumbrar e alcançar os acontecimentos que se desdobram no trabalho docente no cotidiano escolar. São os desafios que afloram nas diversas situações de aprendizagem que comumente convocam professoras e professores a refletirem sobre suas práticas.

Enquanto docente, percebo que sempre que estou mais atenta e sensível aos eventos que me circundam e dos quais participo na escola, é que me sinto provocada a pensar sobre meus próximos empreendimentos metodológicos, e isso me instiga na busca por novos textos, referências cinematográficas e poéticas, a conversar com as alunas e alunos, e colegas de trabalho sobre outras possibilidades de ação e assim por diante. Obviamente que nem todas as professoras ou professores se engajarão na reflexividade e na transformação de seus fazeres, não podemos partir dessa premissa utópica, porque essa diferença de condutas em si mesma também é parte dos embates e conflitos presentes nos limites e potencialidades da autoformação docente. Conforme Feltrin, Et al. (2017):

A autoformação, aqui, é entendida como uma produção de si próprio, coletiva e subjetiva. A docência, nessa perspectiva, para além de um título é um processo de autotransformação. Essa experiência é constituída pelos processos subjetivos de ordens múltiplas, fazendo com que não exista uma receita para se autoformar professores, pois cada realidade age sobre e no docente de maneiras distintas e é interpretada pelos diferentes sujeitos de formas diferenciadas. (FELTRIN, ET.al,2017, p.2)

Tenho pensado a perspectiva da autoformação como algo além da formação continuada, por que ela aponta para uma outra perspectiva de tempo, é em si uma *formação contínua*, que acompanha o devir das /dos docentes ao longo de suas existências profissionais, estampando-se nas nuances do tecido vivido, da realidade sociocultural, na dinâmica dos afetos, e dos saberes que ganham vida nas práticas em sala de aula (e fora dela também).

Nos encontros do grupo focal muitas das falas dos professores foram autobiográficas, e em suas autobiografias foram apontando percursos percorridos no sentido de compreender a realidade na qual estavam inseridos, e como poderiam ir além de seus repertórios já estabilizados para encontrar formas singulares de lidar com o que lhes aparecia provocando à transformação. A seguir, destaco algumas dessas falas:

(...) o meu conhecimento que morava na minha cabeça sobre o quilombo era muito distante, quase nulo. Mas o que me fez mesmo assim pensar sobre isso, o que me levou a ter mais conhecimento sobre o quilombo, foi quando eu vim pra cá pra Rampa. E uma coisa puxa a outra. Hoje eu sou um defensor desse povo aqui” (Prof. CLÁUDIO – Relato obtido em 11 de novembro de 2020)

No meu trabalho na escola que já vieram a questão dos projetos, e a gente foi fazendo pesquisas. Foi no processo de dar aula, e fazer esses projetos que a gente foi se identificando mais, né. (Prof.^a. ISABELLA – Relato obtido em 20 de outubro de 2020)

O livro que eu tô lendo agora, se chama “o índio que mora na minha cabeça”, tem aqui na biblioteca mesmo da escola, e é importantíssimo, porque ao longo do tempo, a aprendizagem que nós temos sobre o índio e sobre o negro, é algo que está longe da realidade. Acredito que os próprios professores que trabalham aqui, antes desse contato direto, eles pensavam outras coisas de quilombo, assim com todo mundo. (...) Eu me entendi quilombola só há dois anos atrás. E foi como Cristina falou, a partir do conhecimento. Nos encontros, palestras, seminários depois que comecei a trabalhar na comunicação popular, que fui obter mais conhecimento sobre a questão quilombola, sobre identidade. (Prof. JOÃO– Relato obtido em 20 de outubro de 2020)

(...) eu cheguei no ensino fundamental II trabalhando com esses alunos, e eu descobri que as dificuldades são muito grandes, e que essas dificuldades não são só deles, é da gente também! Você recebe um aluno do sétimo ano, até oitavo ou nono, que o conhecimento é bem limitado. E a gente fica se perguntando, o que a gente deve fazer para melhorar a situação do aluno? Recebi aluno do sexto ano que não sabia ler a palavra bola. E aí eu ficava pensando: meu deus, o que que eu

vou fazer na minha área de Matemática, se ele não sabe nem ler a palavra bola, como é que ele vai interpretar uma situação matemática e chegar ao resultado? Então são coisas que temos que sempre voltar ao passado para poder consertar o presente. De onde essa criança tá vindo? Quem é a família? Que que a escola está fazendo? O que que eu como professora posso fazer? (...) Ao saber que iria trabalhar na comunidade Rampa, que eu já conhecia a partir do Festejo de São Bartolomeu, vim com expectativa de conhecer a história da mesma, e o porquê o festejo para São Bartolomeu. Assim sendo, procurei indagar os alunos sobre a história da comunidade, no intuito de conhecer e poder somar, contribuir com a aprendizagem deles. Para isso fez as seguintes interrogações: O porquê do nome Rampa, como surgiu a comunidade quem foram os primeiros habitantes etc. Pude perceber pelo relato dos estudantes a necessidade de juntos conhecermos a história da mesma, a história africana, e assim relacioná-las ao local. Foi então que procurei pesquisar, e uma das pesquisas foi a Lei 10.639/2003, e apresentei aos discentes (...). (Prof.^a. CRISTINA – Relato obtido em 20 de outubro de 2020)

Em todas as falas em maior ou menor extensão, é possível perceber as inquietações que levam a busca por novos conhecimentos, por melhorias em habilidades docentes, à assunção de novas posturas e compromissos. A autoformação começa justamente da angústia, das ausências, das incertezas, e na crença de que é possível e necessário mudar a si e ao mundo. Conforme coloca Maciel (2003):

A autoformação é fundamental para que haja, realmente, mudança na prática do professor porque houve uma mudança nele mesmo. Mas esse processo de autoformação precisa estar embasado na consciência que o professor tenha do tipo de dificuldades e necessidades a serem enfrentadas e dos recursos que é capaz de catalisar e mobilizar nele mesmo e no contexto para que aconteçam tais mudanças. (MACIEL, 2003, p.4)

É importante problematizar, contudo, que devemos ter cautela ao falar sobre a autoformação de maneira laureada, porque na realidade brasileira ela encontra-se em contraste com o abandono político que impede que docentes acessem às formações continuadas que lhes são de direito. Certamente que onde as ausências são abundantes, agir na contramão do abandono, e buscar a autoformação é uma estratégia de resistência ao sofrimento ético-político causado pela insuficiência das políticas públicas, é uma recusa em não sucumbir à desesperança, à sensação de fracasso e de inoperância diante de um contexto de tantas ausências.

Aqui retomo o entendimento foucaultinano (1995) de que o poder e o saber inscritos em relações de forças, encontram-se nas práticas de maneira difusa, de modo que se existe poder, sempre haverá resistência, porque são esses elementos que geram a mobilidade presente no jogo das relações. Para Foucault, o poder só pode se exercer sobre sujeitos livres e na medida em que são livres, pois “se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade em todo lugar.” (FOUCAULT, 1995 p.13). Devemos compreender a relação

entre poder, liberdade e resistência não enquanto variáveis mutuamente excludentes, mas sim, enquanto variáveis que atuam como opostos - complementares, que se provocam numa relação de interdependência constituinte.

Nesse sentido, a autoformação no contexto do nosso campo, pode ser vista como uma alternativa de resistir ao que vigora no campo político excludente em vigor, configurando-se, pois, como uma importante prática de liberdade, como um espaço de autonomia que ordena os modos de constituir-se como professoras e professores de uma escola quilombola. É um conjunto de ações que potencializa os espaços educativos ao possibilitar a aprendizagem contínua entre os sujeitos.

Essa dinâmica obviamente, não pode ser vista de uma maneira bipolarizada: de um lado a formação, e de outro a autoformação. Porque tanto uma como outra fazem parte do discurso que ordena as habilidades e competências necessárias à educadoras e educadores, de modo que devemos sempre buscar enxergar como essas práticas se relacionam ao contexto em que se presentificam, atentando para o jogo das relações, muito mais que aos atos isolados em si. Na fala dos professores da Rampa, enxergo a autoformação como um caminho possível de protagonizar mudanças, e por isso como possibilidade de resistência.

O cuidado que se há de ter, é o de evitar usar a autoformação como uma forma de fortalecer o discurso de que professoras e professores exercem a docência de uma maneira quase que devota como uma vocação que as impele a enfrentar heroicamente toda e qualquer falta de recurso e de apoio de maneira voluntária e quase que abnegada. A autoformação é necessária e indício de autonomia e protagonismo docente, mas é necessário também por outro lado que haja suporte para ela através do fortalecimento de políticas públicas específicas.

Autoformação e formação continuada devem ser complementares, devem estar encruzilhadas no sentido positivo e criativo, semelhante ao que propõe Rufino (2019) ao falar da prática das encruzilhadas como um ato decolonial, que não mira a subversão, a mera troca de posições, mas sim a transgressão, que “(...) responde eticamente a todos os envolvidos nessa trama, os envolve, os “imacumba” (encanta), os cruza e os lança a outros caminhos enquanto possibilidades (...)” (RUFINO,2019, p. 275).

Entendo como Gomes e Silva (2006), que para avançar na discussão sobre a formação da diversidade étnico-racial é preciso sobretudo saber o que pensam os professores sobre o assunto. É preciso se aproximar dessas pessoas, e chegar ao núcleo das questões relacionadas à construção de suas próprias identidades, nos levando a uma mudança de ênfase dos conteúdos profissionais para os aspectos subjetivos da construção do ser professora e do ser professor, exigindo das formações um fortalecimento de competências capazes de

explicitar os processos de construção social, cultural, identitários e subjetivo dessas profissionais.

A autoformação, somada à formação continuada, e potencializada por situações que fomentem a autorreflexividade individual e coletiva, pode ser uma rica oportunidade de cruzamento que intensifique os processos de aprender e ensinar, e de pensar sobre os processos de construção identitárias ligadas ao movimento de conscientização de si. Penso que a experiência do grupo focal possa ter sido um aliado nesse cruzamento com a autoformação. Uma fala da professora Cristina trouxe essa dimensão à tona, ao afirmar

Eu só quero colocar aqui uma coisa, obrigada professora Larissa por me proporcionar essa reflexão, porque eu fiz uma viagem, do início, quando cheguei aqui, até os dias atuais na comunidade Rampa. (...) eu pude perceber contando essas coisas, o tanto que já realizei aqui, .Eu não tinha parado para pensar no tanto que já realizamos de pouquinho em pouquinho. Senti até vontade de escrever um artigo sobre isso aqui, sobre nossa experiência aqui na escola, acho que dava um artigo legal. Acho que sou capaz de fazer isso. (...). (Prof.^a. CRISTINA – Relato obtido em 11 de novembro de 2020)

A fala da professora valoriza a autorreflexão como um olhar para a própria história profissional, e para os seus próprios guias de atuação. Conforme colocado por Herli Carvalho (2016), ao pensarmos sobre a nossa história de vida, nos é possível a apropriação do nosso processo autoformativo como experiência individual de formação nos ambientes aprendentes, e nos permite a tomada de consciência dos lugares que ocupamos.

Tratar, pois, formação e autoformação no âmbito das relações étnico-raciais e da EEQ, é lidar diretamente com identidades, com situações culturais específicas, com relações de poder mediadas por diferentes modos de ser e de afirmar a vida. Por isso, o desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diferença e à multiculturalidade das relações étnico-raciais é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares, nas interações entre a vida profissional e pessoal.

Por isso, conforme apontam Gomes e Silva, 2006), mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças, ou para ensinar os ditos “diferentes”, é preciso, antes, que os educadores reconheçam a diferença à luz da história, das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, e principalmente que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. É preciso discutir as lutas sociais e inserir-se nelas através do papel de educadora.

Concluo esta seção trazendo o entendimento de que é urgente para a luta por uma educação antirracista, ressignificar as compreensões e práticas que emergem nos diversos espaços formativos; construir junto às equipes docentes uma reflexão íntima e crítica sobre suas identidades étnico-raciais e como estas situam-se no curso da história, e das relações de aprendizagem interpostas; e por fim estruturar rupturas nos antigos caminhos que tenham ainda como horizonte monoculturas epistemológicas que só nos atrasam na jornada em busca de novos atravessamentos, e diálogos com outras práticas, pensamentos e territórios de aprendizagens.

4 “PARDO É COR DE MERDA SERENADA”: o caminhar identitário das professoras/es da Rampa

Vimos na seção anterior que os processos formativos das professoras e dos professores interlocutores de nossa pesquisa refletem em grande parte a configuração étnico-racial brasileira que quer negar, anular e aniquilar pessoas negras. Os percursos formativos que compulsoriamente nos colocam num mundo de referências univocamente brancas, constitui um dos obstáculos interpostos na construção positiva das identidades negras.

Um dos objetivos deste trabalho é justamente analisar os processos de construção das identidades étnico-raciais das professoras e professores da Rampa, e para isso, é importante destacarmos como nossas interlocutoras /es se reconhecem atualmente a partir de um ponto de vista identitário, que caminhos percorreram e percorrerem até a formação dos entendimentos étnico-raciais enunciados durante os nossos encontros. Coloquei no título a expressão “caminhar identitário”, justamente para demarcar essa noção de fluxo, de atividade, de um fazer de identidades que se desdobra enquanto ação no mundo.

Começaremos o tópico a seguir por um ponto-chave nesse caminhar: a autodeclaração de cor/raça.

4.1 Autodeclaração de cor/raça e processos de identificação: encruzilhadas identitárias das professoras/es da Rampa

O debate sobre classificação racial no Brasil constitui um dos temas relativos aos estudos sobre relações étnico-raciais. Tal debate ganhou fôlego de maneira pública com a ascensão das políticas de ações afirmativas, através das cotas raciais para negras/os e indígenas que desejassem acessar o ensino superior. Definir quem é negro ou quem é branco, tornou-se assunto digno da observância de diversas pessoas brasileiras, abrindo-se discussões acaloradas sobre como promover uma identificação racial supostamente mais justa.

D’Adesky (2001) aponta cinco modelos de classificação racial dentro da história brasileira, sendo eles: 1 -o sistema oficial dos censos demográficos utilizados pelo IBGE , com as categorias branco, pardo, preto, amarelo e indígena; 2 – o sistema de classificação do mito fundador, que nos divide em branco, negro e índio; 3- o sistema de classificação popular que apresenta 135 cores, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE em 1976; 4- o sistema bipolar branco e não branco, utilizado

por pesquisadores de ciências humanas; e 5- o sistema de classificação bipolar branco e negro, utilizado pelo Movimento Negro.

A partir desses sistemas oficiais e não-oficiais de classificação racial, que no geral se intercambiam, é que surgem no Brasil diversas formas de promover a identificação de cor e raça. Osorio (2003) aponta que se tem pelo menos dois métodos de identificação: a autoatribuição ou autodeclaração de cor e raça, que é quando a própria pessoa enuncia a sua identificação; e a heteroatribuição ou heterodeclaração, na qual uma segunda pessoa é quem define a pertença racial ou a cor de outra. O autor identifica que no que se refere a autodeclaração, há o que pode ser chamado de “autodeclaração espontânea”, sem categorias prefixadas pelo pesquisador; e a autodeclaração induzida, na qual os respondentes escolhem uma categoria dentre as apresentadas.

Nesta pesquisa considerei importante contarmos com a autodeclaração étnico-racial das interlocutoras/es como um ponto de partida para acessarmos as suas identidades étnico-raciais. Para esse fim foi colocado no questionário geral de identificação dos professores um item aberto para preenchimento, intitulado: “Identificação étnico-racial”.

Decidi contar com a autoatribuição espontânea dessa identificação, e por isso, não foi oferecida a classificação pré-codificada pelo IBGE.

No quadro abaixo podemos visualizar as respostas de identificação enunciada pelas professoras/es nos questionários.

QUADRO 6 - Identificação étnico-racial da equipe docente

	Carolina	Cláudio	Cristina	Isabella	João	Marcos	Patrícia
Autodeclaração étnico-racial	Negra	“Pardo claro”	Parda	Negra	Preto	Negro	Negra

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2020.

Chama a atenção que quase a totalidade da equipe se coloca como negra (preto/pardo), a exceção de um dos professores, o professor Cláudio que se entende como pardo, mas com o acréscimo de uma distinção: “pardo claro”.

No momento em que começou a responder o questionário de identificação geral, o professor Cláudio me chamou à parte para tirar uma dúvida: “*Professora, o que é isto aqui?*”, e apontando no papel me mostrou o item “identificação étnico-racial”. Então eu o instruí que

respondesse ao item conforme autodeclara a sua própria cor/raça, ao que o professor prontamente respondeu: “*Ah, a minha então é parda clara*”.

A partir da dúvida do professor Cláudio, decidi comentar com toda a equipe que nesse item, era esperado que respondessem de acordo com a suas autodeclarações ou autoatribuições de cor/raça. Diante disso, duas das professoras, Patrícia e Isabella, utilizaram-se de um corretivo para alterar as suas respostas de “parda” para “negra”.

Esse movimento de passar um corretivo na autodeclaração inicial, é simbólico, pois reflete os processos de construção e reconstrução identitárias vivenciados pelas professoras, como veremos mais à frente. O passar corretivo, implica num processo de apagamento de suas antigas identidades impostas pelo sistema de classificação racial brasileiro, num movimento de renúncia à identidade parda que lhes foi dada compulsoriamente.

O grupo trouxe de maneira espontânea reflexões sobre os processos de identificação étnico-racial, questionando as informações que constam sobre cor/raça nas suas certidões de nascimento e de seus familiares; trazendo tensões em torno da categoria “pardo”; e a forma como se identificam racialmente atualmente.

No Brasil as questões que trazem à tona a cor da pele sempre constaram nas discussões que tinham por finalidade descrever e/ou manejar as relações brasileiras. A classificação de raças e cores de pele são estratégias usadas para a normalização dos sujeitos, tendo como finalidade o ordenamento de uma população e dos corpos individuais que dela fazem parte. Nesse sentido, cabe pensarmos, conforme discutem Viviane Waschenfelder e Mozart Da Silva (2018), que no caso brasileiro a racionalidade que atua na normalização da população nacional, usa da categoria pardo como elemento central para organização da sociedade, sendo tal categoria o emblema da miscigenação, que foi historicamente construído como a principal característica da população brasileira.

Sem pretender dar conta da totalidade de usos do termo “pardo” ao longo de nossa história, os autores Waschenfelder; Silva (2018) destacam três finalidades do uso do termo pardo que foram determinantes para a organização racial brasileira: 1 – o uso do termo pardo para operar distinções entre escravizados e libertos, até meados do século XIX. Nesse período todos os filhos de escravizados, nascidos livres, independentemente da cor de suas pele, ou se eram mestiços ou não, eram registrados como pardos; 2 – o uso do termo pardo para o enaltecimento da mestiçagem e para fortalecimento da identidade nacional, no início do século XX; e por fim, 3 – o uso do termo pardo como elemento constituinte da negritude brasileira, no início da década de 1980, quando o Movimento Negro questiona a mestiçagem como fruto

da democracia racial, mas sim como tentativa de apagamento de identidades e narrativas negras.

O pardo, no Brasil, de acordo com os autores, adquire uma dimensão biopolítica, usada para diferentes finalidades sociais e políticas, interferindo diretamente na produção de subjetividades dos sujeitos brasileiros. De modo que, o estado brasileiro historicamente empreende esforços para a delimitação de um “corpo-espécie”¹¹ tipicamente brasileiro, visando a partir disso articular saberes e estratégias que deem previsibilidade e homogeneidade à essa população.

Pensar numa dimensão biopolítica da categoria pardo, nos convida a compreensão da noção foucaultiana de *biopoder*, e sua relação com as questões étnico-raciais. O biopoder é uma das formas de se exercer controle sobre os sujeitos, sendo que este assume duas formas que atuam simultaneamente: o poder sobre o corpo do indivíduo, e o poder sobre a população (biopolítica).

O biopoder centra-se na aplicação de tecnologias de vida que permitam aos sujeitos a manutenção de suas existências, utilizando-se de saberes e práticas que visam regular ou normalizar as taxas de natalidade, os movimentos de migração, o controle de epidemias etc. No entanto, conforme questionado por Foucault (2010), “Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer?” (FOUCAULT, 2010.p.304). De acordo com o autor é nesse impasse que entra o racismo.

Foucault aponta que o que inseriu o racismo nos mecanismos de controle do Estado foi propriamente a emergência do biopoder, posto que foi nesse momento que o Estado moderno realizou um corte primordial: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer

A espécie humana nessa compreensão situa-se num *continuum* biológico dividido a partir da hierarquização das raças, da qualificação de certas características raciais como excelentes, e outras como inferiores. O biopoder se incumbiu de fragmentar esse campo biológico da espécie humana: “Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder.” (FOUCAULT, 2010, p.304)

Como uma segunda função biopolítica, o racismo tem o papel de permitir a estruturação de uma relação na qual enuncia-se "se você quer viver, é preciso que você faça morrer, é preciso que você possa matar" (FOUCAULT, 2010, p. 304), desse modo, o autor coloca que o racismo estabelece uma relação pautada na diferenciação de tipos biológicos,

¹¹Corpo-espécie é um conceito criado por Foucault (2010) para designar o corpo vivo de uma população, suporte dos processos biológicos, que precisa viver, e que é alvo da gestão do governo efetuado pelo Estado.

segundo a qual quanto mais sujeitos de espécies inferiores desaparecerem, quanto mais os indivíduos classificados como fora da norma forem eliminados, menos degenerados existirão, e mais e melhor a espécie humana viverá. “A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é que deixa a vida em geral mais sadia” (FOUCALT,2010, p.305).

Desse modo, o racismo opera sob a fachada de fortalecimento dos corpos-espécies, uma fachada que se constrói com os tijolos de uma vontade de verdade produzida no campo científico, que se coloca como principal poder no ordenamento biopolítico das populações. Sendo assim, o racismo seria parte fulcral no funcionamento dos Estados Modernos, que se utilizam da noção de raça para exercer seu poder máximo. Vemos, então, no conjunto de dispositivos modernos que o racismo serve ao biopoder e à biopolítica como elemento estruturante destes.

É nesse sentido que a mestiçagem, no Brasil do século XX, pode ser entendida como um dispositivo biopolítico, no qual a categoria parda aparece como um corpo-espécie forjado, a partir de ideais racistas e eugênicos, como o caminho para o melhoramento da população brasileira, que passaria a ser composta de maneira uniforme e homogênea por corpos miscigenados, que paulatinamente se aproximariam do ideal do corpo-espécie branco. O caminho a ser feito pela população brasileira vai de um corpo-espécie preto, ao corpo-espécie pardo; até que se chegue ao corpo-espécie branco (WASCHENFELDER; SILVA, 2018).

Retomando as falas das professoras e professores sobre identificação racial, vemos que a certidão de nascimento e outros documentos institucionais aparecem como elementos-chave nos processos de determinação da cor/ raça. Destaco a seguir alguns excertos sobre essas questões:

Essa questão do registro, por exemplo, de estar lá pardo ...essas questões eu lembro que eu fazia essa pergunta para meus pais...Por que pardo? Por que que no meu documento está parda? E eles não sabiam explicar. E aí depois de muito tempo você vê que a maioria das pessoas recebe esse título de pardo. (...)eu coloquei o que está lá no meu registro., porque na hora que diz qual a tua cor, a primeira coisa que me vem à cabeça é o um registro de nascimento, mas eu sei que não sou parda, e ao mesmo tempo penso que sou, porque eles consideram pardo, como negro, no IBGE. Pois então eu me coloco como negra, por que eu entendi que a cor parda é considerada negra. Mas eu só fui me entender negra, a partir desse conhecimento, dessa categorização (do IBGE). Mas tem tantos exemplos...eu sou vó recentemente, e quando meu netinho nasceu, quando o enfermeiro veio de lá, com o papel de nascido vivo, tinha escrito branco. E eu fiquei, meu deus e esse menino é branco? Por que que ele é branco? Eu não sou branca, o pai dele também não, a mãe dele também não, na verdade ela é clara, mas não é branca. Mas o

enfermeiro viu que ela ´tem uma cor branca, e considerou meu neto assim. (Prof.^a. CRISTINA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

No meu (registro) também tem parda clara. Quando a gente vai registrar um filho, geralmente quem vai é o pai, né? Geralmente é o pai, e ele só leva aquele papel de nascido vivo, aquele papel amarelo. O atestado né? Aí lá [no cartório] eles nem vê a criança, nem perguntam a origem nem nada, o que tá ali [na certidão de nascido vivo] eles colocam. Agora eu pergunto, tava vendo o censo, e eu vi menino aqui pretinho, mas que diabo que no documento ´tava dizendo que ele é pardo? Eu até brinquei dizendo que era fake News. (Prof.^a. PATRÍCIA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

Mas pardo é o que nós somos, né? Quer dizer, no documento, ne? Tudo é pardo, é o que tá no documento. Somos todos pardos. Mas eu sou negra sim. (Prof.^a. ISABELLA – Relato obtido em 20 de outubro de 2020)

Assim como meu documento da polícia. Quando eu cheguei lá e fui fazer o curso da polícia, 8 meses, aí o cara da polícia chegou, olhou para mim lá, o coronel da polícia, olhou e disse “Ah a tua cor, tua cor é parda clara”. Aí foi lá e colocou no documento. Mas como ele pode afirmar isso? Ele só viu a cor e colocou lá, mas cadê a etnia? Ele tem esse conhecimento da etnia? Da minha etnia? Não tem, né?” . (Prof. CLÁUDIO – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

Os ditos documentos oficiais destacados nas falas do grupo se inserem na esteira de estratégias biopolíticas usadas para a normalização e governo dos sujeitos, que passa pela imposição de um tom de pele, considerado pelo discurso dominante, como a cor mais adequada à população brasileira. De acordo com Waschenfelder e Silva (2018), há uma proliferação de pessoas pardas no Brasil que pode ser notada a partir dos registros de nascimento, e dos dados censitários entre os anos de 1940 e 2010, nos quais pessoas pardas correspondiam a 21,2% e 43,1% da população brasileira respectivamente nesses anos. Tais números apontam que o processo de pardificação das subjetividades e identidades brasileiras deu certo por um longo período, promovendo uma despolarização da racialidade, que passa a ser nem preta, nem branca.

Essa compulsoriedade da atribuição do pardo tem suas consequências psicossociais na medida em que influencia na interdição da construção de uma identidade étnico-racial, já que o termo pardo não designa raça, nem etnia, mas sim o atributo cor, ou uma paleta indefinida de cores entre o preto e o branco. A questão é que pensar em termos cromáticos ou mestiços, e não em termos de raça, tem seu peso para a dinâmica brasileira, e para as subjetividades racializadas, já que em termos culturais a noção de raça, entendida enquanto uma categoria socialmente construída, ainda produz ferrenhas atualizações do racismo, colocando em desvantagem socioeconômica pessoas pardas, que não gozam dos plenos privilégios da branquitude. Conforme colocado por Munanga (2019):

Esses mestiços de hoje constituem a população que mais cresce demograficamente, não são mais filhos naturais dos senhores de engenhos que, segundo estudos anteriores, se beneficiaram de alguma proteção de seus pais. Eles ocupam cada vez mais a população subalterna do negro, conjugando o critério da cor, com o critério econômico. (MUNANGA, p.100-101; 2019)

Impor uma identidade parda tomando por base os aspectos puramente biológicos da mestiçagem, e desprezando os aspectos culturais e político-ideológicos que são determinantes para a compreensão de como ocorrem as negociações em torno das identidades mestiças, produz como efeitos: a negação do racismo; a aniquilação da negritude; o abafamento da compreensão de como opressões e desigualdades operam sobre os corpos e subjetividades pardas; e a consequente desarticulação política dessa população.

Ademais vale destacar que é justamente na existência de uma identidade parda positivada enquanto mestiça que se dá a materialização da crença na democracia racial, já que o cruzamento entre pessoas pretas e brancas, supostamente, apenas seria possível onde houvesse harmonia e liberdade para a troca de afetos entre raças diferentes, ou seja, onde não houvesse o racismo. Se sou parda, sou um pouquinho dos dois, e supõem-se que haja em mim a celebração da igualdade racial.

O devir da população negra brasileira, entretanto, tem apontado para um caminho de resistência à assunção de uma identidade mestiça, e para o fortalecimento da ideia de que o pardo é uma estratégia de aniquilamento das identidades negras. Saberes emancipatórios produzidos no seio do Movimento Negro, bem como saberes adquiridos pelas vivências múltiplas de pessoas pretas deste país, têm contribuído para uma construção do orgulho negro, e para formas de afirmar-se positivamente e de viver-se a raça, produzindo cada vez mais ações que nos encaminham para a criação e produção de potência de vida; e para a libertação e transgressão das sutis e escancaradas estratégias de embranquecimento.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2019) saberes identitários, políticos e estético-corpóreos tem sido mobilizados e produzidos por pessoas negras em maior amplitude desde a década 1980, espalhando-se a partir de então, nas mais diferentes esferas da vida social o orgulho de saber-se negra (o), alçando um posicionamento político e identitário que traz desconforto às elites e aos poderes instituídos.

Assistimos nas redes sociais uma profusão de páginas pessoais, de figuras públicas e de grupos juvenis, publicadas por pessoas negras, que escrevem sobre a experiência de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações, dão dicas de beleza e cuidados com a pele e o cabelo crespo. Discussões como apropriação cultural, colorismo, racismo, ações afirmativas são realizadas na vida on-line e off-line de maneira crítica, política e posicionada pelos sujeitos negros (GOMES, p. 70, 2019).

Estamos vivendo um momento histórico de novos discursos sobre a negritude, apesar da violência racista ainda se fazer presente de maneira acachapante. Os espaços abertos pelas mídias e redes sociais tem renegado a crença na democracia racial, e convidam brasileiras e brasileiros que se leem como pardas e pardos, para um movimento de deslocamento identitário, que permita afirmarem-se como pessoas negras. O momento histórico é de recusa veemente da pardificação, e de enaltecimento de subjetividades baseadas na consciência da negritude.

Coadunando com esse momento histórico de construção do orgulho negro, percebi nas falas do grupo focal um presente repúdio pela categoria pardo, e um questionamento radical dessa identificação. A seguir, veremos alguns excertos que trazem os sentidos atribuídos à categoria “pardo” pelo grupo:

No meu documento está que eu sou pardo. Mas pra mim não existe isso de pardo, não existe essa cor. Pardo é aquele papel que a gente faz cartaz e cola na parede. (Prof. MARCOS – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

Pardo é cor de merda serenada, como diz uma amiga minha [...] Na verdade, Larissa, depois que eu terminei meu curso [Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar] surgiram várias interrogações, tu aprende muita coisa, e aparecem muitas hipóteses, e eu fiquei pensando assim: será se o medo da desconstrução do povo brasileiro, em relação ao branqueamento, será que o medo deles é se descobrirem de fato negros? Eu pensei, meu deus só pode ser isso! Então o medo é esse, é se desconstruir nessa história, e se descobrir negro. (Prof.^a. CAROLINA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

O sistema de embranquecimento da mente de meus pais já nasceu comigo. Isso pra começar meu pai nem teve a chance de escolher minha cor, meu registro, o sistema colocou pardo. Sabem né? Que é uma forma de acabar com a população negra, um preto-pardo sistematicamente. Infelizmente tem muito nesse país, uma forma de embranquecer ao máximo o mundo, e a longo prazo exterminar a população negra. (Prof. JOÃO – Relato obtido em 11 de novembro de 2020)

Não sei o porquê isso de ‘pardo’. No meu está assim porque eles que colocam lá na hora do registro, mas pra mim não tem isso de pardo, ou é negro ou é branco [...] O pardo é mais puxando pro negro que pro branco (risos). O pardo é um negro menos encardido, só isso. Eu sou parda clara, ela é parda escura (apontando para professora Isabela). (Prof.^a. PATRÍCIA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

Não, eu não sou parda. Eu sou negra. No meu registro eu sou parda, mas eu me assumo como negra. (Prof.^a. CRISTINA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

Pode-se enxergar no grupo um consenso em relação ao termo “pardo”: a de que não é uma autodeclaração aceitável ou desejável. O termo pardo aqui é abordado em vozes que entonam críticas com ares de escárnio sobre identificar-se como tal. As falas de algumas das professoras e dos professores foram intensas inclusive no sentido do aumento do tom de voz,

na firmeza das palavras, como quem fala de uma ferida ainda aberta. O pardo é uma ferida colonial, e como ferida incomoda, altera e marca as peles e subjetividades, e por isso requer nossa atenção.

Resultado semelhante, quanto ao uso do termo pardo, foi alcançado num estudo de caso com famílias inter-raciais, realizado pela psicóloga social Lia Vainer Schucman (2016). Os entrevistados pela psicóloga também rejeitaram enfaticamente a categoria pardo. De acordo com a pesquisadora, o termo pardo parece ter sido desprezado, justamente por não remeter a uma ligação ancestral, nem cultural, por não ser uma opção política, e por sua ambiguidade na classificação fenotípica

Não é, portanto, uma forma pela qual os próprios sujeitos se identificam na questão racial. Percebe-se, ainda, que a autoclassificação racial de cada sujeito da pesquisa está menos ligada à cor da pele e mais ligada aos afetos e identificações que cada sujeito tem com os membros brancos e negros de suas famílias. Assim, a cor é vista através de uma complexa lente psicossocial e histórica. (SCHUCMAN, 2016, p.191)

Nas falas destacadas do grupo focal, podemos notar quatro sentidos atribuídos à categoria pardo: 1- O pardo é um negro de pele clara/ *“menos encardida”*; 2- a identidade parda é um não-lugar *“essa cor não existe”*; *“ou é preto ou é branco”*; 3- o pardo é estratégia de embranquecimento.; 4 – a identidade parda é fruto do medo de perceber-se negro, que é um medo de perceber-se alvo da violência e discriminação racial;

Schucman (2016), destaca que a identidade racial nunca é fruto de uma escolha unilateral do sujeito, pois, toda identidade é produzida de maneira dialógica, negociada. A identificação, de acordo com autora, se dá em processos que aparecem como sínteses resultantes da apropriação de diversos significados culturais, simbólicos e afetivos ao longo da história de vida de cada pessoa.

Ao construirmos nossas identidades buscamos conciliar diversas vivências afetivas, que podem inclusive serem contraditórias ou ambivalentes, vindas de diferentes contextos sociais nos quais estamos inseridos, seja a família, a escola, coletivos, dentre outros. Este movimento de apropriação de significados e produção de sentidos se baseia sempre em um conjunto de determinados materiais simbólicos construídos sócio historicamente dentro da cultura e da família em que estamos inseridos. (SCHUCMAN, p.192, 2016)

A identidade negra, portanto, é também uma construção social, histórica, balizada por valores culturais que a torna plural, na medida em que existem negritudes possíveis dentro de cada devir de um determinado conjunto de valores, forjado num determinado grupo, num dado contexto. O que não muda é o fato de que, por mais que a identidade exija uma autoconstrução, uma percepção do sujeito sobre seu próprio pertencimento, ela é antes de tudo tributária dos olhares de um determinado grupo sobre os indivíduos que dele fazem parte.

Pensando nisso, retomo alguns trechos de falas trazidas pelo professor Cláudio, e comentários dos demais colegas a respeito de sua autoatribuição étnico-racial, como sendo “*pardo claro*”.

Conforme o professor Cláudio nos conta, a identificação racial como “*pardo claro*”, surge a partir de uma heteroatribuição feita há mais de três décadas, quando o mesmo foi policial militar ainda no começo de sua vida adulta. O responsável pela heteroatribuição foi um de seus superiores, e apesar de tal identificação ter sido feita no final da década de 1980, ela ainda é utilizada no ano de 2020, pelo professor Cláudio para referir-se a si mesmo. Destaco no quadro a seguir alguns trechos de um diálogo do grupo focal, que nos dá elementos importantes para refletirmos sobre o processo de identificação racial do professor e as tensões em torno de sua pardificação:

QUADRO 7 – Trecho 1 de diálogo produzido no grupo focal

Pesquisadora: - Professor Cláudio, o senhor nos contou que recebeu essa identificação de “pardo claro” quando trabalhou na polícia, e o senhor se questionou sobre o documento quando viu pardo claro?

Prof. Cláudio: - Não eu não questionei, até porque eu depois de muito tempo, já que fui tentar entender, e que fui questionar mais. Um amigo meu que trabalha no IFMA, que é professor lá, e há mais ou menos um ano atrás a gente discutiu sobre essa questão da etnia. Ele dizia que se considerava como negro. E foi com ele que vim falar sobre como a população não sabe de fato o que é etnia, não busca saber. E aí não sabe o que ele mesmo é. No nosso país, eu acho que o povo brasileiro, pra ele só existe duas raças: o preto e o branco. Então, olha aquele, ele é alvo, então é branco. Então concluo que o brasileiro pra ele é a cor que define. Ele não sabe a etnia. Ele não busca a etnia. Esse professor se identifica como negro, e ele me instigou a refletir como eu me definia etnicamente. Me perguntou sobre isso.

Pesquisadora: - Ah, legal! E o seu amigo lhe perguntou sobre como o senhor se autoidentificava, e o que o senhor respondeu?

Prof. Cláudio: - Não, ele me instigou assim, né? E eu falei pra ele que no Brasil é difícil porque a gente não conhece a nossa etnia.

Fonte: Dados construídos através de grupo focal, em 20 de outubro de 2020

Nesse diálogo do terceiro encontro do grupo, refere-se a um momento em que retomei com as interlocutoras/ es as respostas que deram ao questionário de identificação, no item sobre identificação étnico-racial. Todos comentaram sobre suas autodeclarações, e trouxeram elementos de suas histórias de vida que permitiram traçar o caminho até o momento atual em que se entendem como negras e negros.

O professor Cláudio, entretanto, não trouxe tantos elementos que refletissem o seu processo de construção identitária. Em momento algum trouxe elementos de sua família, por exemplo, como outros colegas o fizeram. Ao ser perguntado sobre sua autodeclaração deu respostas evasivas, num possível movimento de fuga de falar sobre o tema, utilizando na maior parte das vezes de um discurso institucional, ao evocar a sua experiência na polícia militar, ou enunciando um discurso mais pretensamente sociológico, numa perspectiva de analisar como a “população brasileira” não sabe suas origens, não tem conhecimento sobre etnia, e quais critérios essa população utiliza para definir quem é preto e quem é branco.

O professor dificilmente se referiu a essas questões em primeira pessoa, sempre desloca a questão como uma questão *dos outros*. Mesmo quando perguntado diretamente sobre como se autodeclarou étnico-racialmente após a conversa com o seu colega sobre questões identitárias, o professor novamente demonstrou evitação em tratar do assunto, dizendo: “*Não, ele me instigou assim, né? E eu falei pra ele que no Brasil é difícil porque a gente não conhece a nossa etnia*”. (Prof. CLÁUDIO – Relato obtido em 20 de outubro de 2020)

Essa fala por mais que apresente um esvaziamento sobre o conteúdo da autodeclaração, traz a compreensão operada pelo professor Cláudio sobre processos de identificação e classificação étnico-racial, um tipo de compreensão que condiciona o declarar-se negro ou branco, a depender se a pessoa possui uma determinada origem étnica. Essa compreensão é operada pelo professor em conjunção com o sistema de classificação utilizado na cultura estado-unidense, onde vale a regra de uma gota de sangue, já que o mesmo demonstrou concordância com esse sistema de classificação em determinado momento do grupo, ao endossar uma fala da professora Cristina, que dizia “*Eu penso que o certo é ser como essa regra da gota de sangue dos EUA.*” (Prof.^a. CRISTINA - Relato obtido em 06 de outubro de 2020).

Que é o certo. Eu também creio que deva ser assim. [...] por que pela cor da pessoa não dá pra saber às vezes, então tem que ir pela origem.” (Prof. CLÁUDIO - Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

É interessante notar que apesar de o professor Cláudio endossar uma defesa da classificação racial do negro a partir da regra da gota de sangue, o mesmo não se autodeclara negro, ainda que em seu corpo estejam inscritas marcas que não o permitiriam, dentro dessa mesma lógica, autodeclarar-se branco. Entretanto, ainda que contraditoriamente o professor acione esses dois sistemas de classificação, a sua socialização, construída no interior do Maranhão, onde o sistema brasileiro se impõe, acaba por se sobrepor às suas tentativas de

defesa da classificação estadunidense como “correta”, de tal modo que o professor segue replicando a declaração de “pardo claro”.

Vale destacar que, no nosso contexto, as identidades não são balizadas tendo como peso os termos genéticos, ou ancestrais, e sim as nuances epidérmicas, e os traços presentes, sobretudo no rosto e no cabelo. Nessa realidade, as aparências mestiças que mais se afastam da imagem do negro, tem o seu valor de brancura reafirmado independentemente se a pessoa em questão tem ancestralidade europeia ou não.

A materialidade da mestiçagem impressa na pele e nos traços do Prof. Cláudio talvez lhe concedam os tons e privilégios de uma branquitude forjada em algumas regiões maranhenses. Os cabelos lisos, os traços do rosto não explicitamente negroides, apesar da pele sem aspecto alvo, somados à atividade de professor, e anteriormente a atividade de policial, afirma esse lugar de um ‘pardo claro’ como alguém que talvez não seja entendido como negro no contexto em que vive. Uma fala da professora Isabella dá indícios de como estão tensionadas as questões sobre o negro e o branco dentro da hierarquia étnico-racial que opera na região:

(...) pra mim isso sempre foi claro [sobre ser negra]. Nunca foi uma questão, uma dúvida. Eu sempre fui negra. Quando eu estudava fora [fora da Rampa], meus colegas da minha sala, eram todos metidos a branco, né? [...] E eu sempre, como era mais do interior, era a negra. [...] sempre pessoas do interior eles diziam que eram negros, eu não dizia que era racismo, mas sabia que era errado o “Neguinha véia do interior”. Eu estudei em Vargem Grande, e estudei em São Luís. [...] (Prof.^a. ISABELLA - Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

Além dessa questão, uma outra compreensão trazida pelo professor, em nosso primeiro encontro, talvez também nos auxilie a entender a fabricação da sua autoafirmação como “pardo claro”. Destaco a seguir trecho de um diálogo em que comentávamos um texto escrito por Bianca Santana (2013), diretora-executiva da Casa Sueli Carneiro, intitulado “Quando me descobri negra”, publicado no Portal Geledés. A partir da discussão desse texto, professor Cláudio nos trouxe a seguinte compreensão:

Na verdade, ela passou 21 anos, em que até ela mesma, a identidade dela, pra ela não era descoberta, a identidade dela, a etnia dela. Apenas quando ela foi tratada dessa maneira, dessa forma, por outra pessoa, foi que ela se considerou negra, porque a partir daí ela se sentiu discriminada nesse momento. Até então, ela não era discriminada, e por isso ela não se via como uma negra, né? Eu vi essa questão bem aí da discriminação. [...] Sim, ele discriminou. E ela aí que foi entender. .” (Prof. CLÁUDIO - Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

Percebemos nessa fala do Prof. Cláudio que considerar-se negro deve estar ligado a sofrer discriminação, a ter uma vida que seja marcada pela percepção dos outros, que apontam de maneira inferiorizante as características negras de terceiros. Esse entendimento, conforme

apontado por Lia Vainer Schucman (2016), alinha-se com as reflexões atuais de certos coletivos negros que defendem que uma pessoa que não sofre discriminação não deve se autodeclarar negra, deixando nenhum espaço para que os sujeitos se classifiquem por outras formas de identificação para além da cor e dos traços, como por exemplo a partir da ligação com a cultura afro-brasileira ou com a história ancestral de sua própria família, já que o fenótipo e o olhar externo discriminador acabam sendo a condição exclusiva para que se defina alguém racialmente.

Cabe então uma questão que não foi colocada no grupo: Professor Cláudio, em sua história de vida, no seu contexto de socialização, alguma vez teria sido alvo de discriminação? O professor não nos trouxe nenhum relato que apontasse para experiências discriminatórias, diferentemente das outras interlocutoras e interlocutores, que sem exceção trouxeram algum relato de discriminação quanto a seus traços negros, sobretudo em relação aos cabelos crespos.

É justo na atividade social desse contexto específico onde ainda resiste um enaltecimento do pardo como caminho para a brancura, e de depreciação quanto a estética dos corpos negros que a identidade do professor Cláudio pode se concretizar como oposto a isso. A autodeclaração étnico-racial de Cláudio reflete os sentidos que ele produziu a partir das suas experiências de vida no entendimento sobre cor de pele e sobre mestiçagem, que como vimos, segue uma lógica contraditória entre o sistema popular brasileiro de classificação racial e o sistema estado-unidense.

Essa contradição, entretanto, pode gerar um limbo identitário para o professor Cláudio que reiteradas vezes, ao longo de nossos encontros, colocou o anseio por entender melhor as questões sobre etnia. Esse limbo, por sua vez, gera tensões enunciadas pelas demais professoras da Rampa, que questionam a autodeclaração de *parda clara* enunciada pelo professor, como veremos no diálogo transcrito no Quadro 8 a seguir:

QUADRO 8 – Trecho 2 de diálogo produzido no grupo focal

Prof. Cláudio: - No meu caso, como eu lhe falei, eu só tenho um documento da polícia, um certificado da polícia militar. Meu deus quando eu recebi esse documento, eu me lembro bem, isso faz muitos anos, quando eu recebi, eu disse: rapaz, o único documento que consta a minha cor, só é o certificado da polícia militar. Parda clara. Agora por que isso, por que essa cor? (Prof. Cláudio)

Prof^a Isabella: É porque o senhor é negro! Ou então é por que o senhor não é negro, é? (risos), o senhor é 'parda clara', então (risos). A senhora é parda? [apontando para a professora Cristina]. Não, a senhora é negra. O pardo também é negro.

Prof^a. Patrícia: Ei, eu acho que o professor Cláudio ainda não quer se assumir não (risos).

Profª Isabella: O professor Cláudio não é preto, mas olha a professora [Cristina], a professora é negra.

Profª. Patrícia: Ei, Isabela, o professor está na última instância de querer ser branco.

Prof. Cláudio: Não, não é isso, pra mim foi mais aquele susto, cê tá entendendo? E é como eu falei. Essa questão de raça e etnia no Brasil o pior disso aí, é que no Brasil poucas pessoas têm esse conhecimento.

Fonte: Dados construídos através de grupo focal, em 20 de outubro de 2020.

Nesse diálogo é interessante notar que as colegas, que se autodeclaram negras exercem uma pressão para que o professor Cláudio se entenda como uma pessoa também negra, e deixe de lado o termo “pardo claro” como autodeclaração. O professor por sua vez segue esquivando-se de uma autodeclaração diferente da de pardo claro, apesar das provocações das colegas.

Chama atenção quando Patrícia nos diz “*o professor está na última instância de querer ser branco.*”. Essa fala reflete a matriz racial na qual os corpos são inseridos na dinâmica brasileira, que promove um escalonamento a partir das barreiras fenotípicas presentes em nossos corpos. A última instância de ser branco é uma fronteira na qual também se está muito próximo da instância de ser negro, mas dessa segunda instância em especial aprendemos que temos que fugir, negar, nos distanciarmos, porque o racismo nos ensina que o lugar do negro é um lugar de sofrimento, de baixeza, de vilania, de pobreza material, intelectual, espiritual e cultural.

É interessante ser a professora Patrícia quem enuncia sobre as *instâncias da brancura*, por que a mesma passou parte da vida em concordância com essa instância que lhe permitia transitar entre os lugares sociais como branca, ocupando um lugar de fluidez que a ideologia do embranquecimento à brasileira oferece aos seus pardos.

Profª Patrícia tem a pele e os olhos claros, e cabelos crespos, que durante muito tempo foram alisados. A professora narra que só se percebeu negra há mais ou menos 10 anos, e que antes compactuava com o que estava no seu registro: “*parda clara*”, tal e qual a classificação dada ao Prof. Cláudio. A fala de Patrícia é interposta no diálogo como uma afirmação de que é possível e necessário perceber-se do outro lado da brancura.

A “*última instância de querer ser branco*” como afirma a professora, nos coloca diante desse mal-estar étnico-racial no qual a brancura ainda é vista como desejável em detrimento de qualquer outra identificação, o que em certos casos pode justificar a aceitação

e afirmação do rótulo de pardo, justamente por este ser uma fronteira em que se está em travessia para a tão almejada brancura.

Lia Vainer Schucman (2012) ao pesquisar sobre a construção social da branquitude paulistana encontra nas falas de suas interlocutoras e interlocutores a denominação de um “branco encardido”, que seria um branco “sujinho”, menos branco que os outros, e que teria menos *status* do que o branco ideal, “o branquíssimo”. Isso nos lembra uma fala anterior do grupo focal, feita pela Prof^a. Patrícia, que coloca os pardos como “*negros menos encardidos que os outros*”.

O que o uso do termo “encardido” nesses dois contextos diferentes nos mostra? Penso que o uso de tal termo nos coloca diante de um fato: o fato de que o ideal de pureza racial ainda é mobilizado como fundamentação das diversas compreensões sobre quem é negro e quem é branco, somando-se a isso, uma compreensão dos branquíssimos enquanto supremacia. Como dissidência do ideal de brancura, teríamos, então, o encardimento, que é uma palavra que remete imediatamente à imundice, à corrupção, ou para retomar a fala de uma de nossas interlocutoras: remete à “cor de merda serenada”.

O pardo é uma fábula colonial produzida a partir da ideologia do branqueamento. Nossos corpos e subjetividades são marcados por ficções da colonialidade que nomeiam deliberadamente a quem querem dominar, produzindo rótulos que nos comprimem dentro de uma narrativa que serve apenas à replicação generalizante e ao fortalecimento dessa realidade inventada para nos conduzir rumo aos interesses desses que são *outros* de nós.

Mas, para além de positivar se professor Cláudio deveria ou não se autodeclarar com uma pessoa negra, aqui vale muito mais a reflexão do quanto as classificações raciais e os processos de identificação são irremediavelmente relacionais, frutos das negociações que construímos nos nossos jogos culturais, e nas negociações cotidianas que são construídas através dos olhares e falas que nos atravessam. Conforme nos recomenda Munanga (2019), não devemos jamais confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira, com os processos transculturais e de identificação étnico-racial entre os povos que nos constituíram, posto que estes últimos são sempre fatos político-ideológicos, e enquanto tal são arbitrados dentro das regras que conduzem esses fatos.

No tópico seguinte discutiremos os processos de identificação das interlocutoras e interlocutores que se autodeclararam negras e negros, explicitando o que foi possível alcançar sobre suas trajetórias singulares de afirmação da negritude.

4.2 Tornando-se negras (os): o caminhar para o reconhecimento e afirmação identitárias

Conforme vimos na seção anterior, nossas interlocutoras e interlocutores compartilham uma história que traz elementos comuns no que se refere aos processos de identificação: a história de uma pardificação compulsória de seus corpos. Tais histórias também se interconectam quando estas mesmas pessoas pardificadas assumem uma identidade negra, e passam paulatinamente a construir discursos sobre a tomada de consciência racial e de fortalecimento de suas identidades negras. Entendo aqui que afirmar-se como pessoas negras, reivindicando para si uma nova identidade, seja um dos principais elementos para os processos de subjetivação de nossas interlocutoras/es, pois as identidades passam a ser acionadas por essas pessoas como um dos mecanismos fundamentais de criação e regulação de si enquanto sujeitos, potencializando, pois, outras formas de se colocar nas relações.

Reivindicar e assumir uma identidade negra, pressupõe, de acordo com Weschenfelder e Silva (2018), tomar para si os sentidos colocados como saber-verdade em um determinado regime de diferenciações entre raças. Reconhecer-se e afirmar-se como uma pessoa negra implica, então, percorrer os sentidos desses regimes, questioná-los, atualizá-los, e produzir a partir deles uma subjetividade em torno das questões étnico-raciais. No Brasil, em que falar sobre cor e raça ainda é um tabu para muitas pessoas, autodeclarar-se negra é um processo de aceitação e afirmação onde é possível permitir-se “tornar-se negro”.

Para discutir sobre os processos identificatórios de nossas interlocutoras e interlocutores tomarei como referência a discussão realizada pelo psicólogo Ricardo Franklin Ferreira (2004), por se tratar de um trabalho de grande relevância e pioneirismo dentro da Psicologia Social brasileira no que se refere ao estudo das identidades negras no Brasil.

De acordo com o autor, o desenvolvimento das identidades negras se mobiliza atravessando quatro estágios, por ele denominados de: Estágio de Submissão; Estágio de Impacto; Estágio de Militância; e Estágio de Articulação (FERREIRA, 2004).

O Estágio de Submissão é caracterizado pela aceitação total dos ideais e valores do mundo branco. Nesse estágio, pessoas negras dedicam-se ao máximo a se integrarem a esse mundo, e tendem a enxergar questões sobre raça e etnia como sendo irrelevantes para suas vidas, além de desprezarem os valores relacionados ao mundo negro e africano. Essa fase tem custo psíquico alto em decorrência da sujeição e negação que produzem a mortandade de nossas identidades histórico-culturais. Como efeitos psicológicos desse assujeitamento,

Ferreira (2004) nos aponta a baixa autoestima; níveis mais altos de ansiedade e depressão; e autoconceito e autorrealização empobrecidos.

O segundo estágio, o Estágio de Impacto, caracteriza-se por um momento de “espanto e vertigem, no qual é impossível negar a não aceitação por parte do mundo branco” (FERREIRA, 2004, p.76). Nesse estágio há uma tomada de consciência da discriminação sofrida ao longo da vida, e passa-se a perceber a partir do seu grupo étnico-racial de referência, aspectos de si partilhados com o grupo. É um estágio inicial de descoberta, que no geral, pode levar a efeitos psicológicos tais como angústia, raiva e culpa por não ter despertado antes para a sua condição.

O Estágio de Militância, por sua vez, é caracterizado pelo autor como a busca por uma construção de identidade afrocentrada, momento em que se mergulha no mundo negro, com seus valores e referências culturais, buscando-se grupos e lugares onde seja possível afirmar e valorizar a negritude, agir em defesa da igualdade, e combater práticas racistas. Nesse estágio, pode ser comum o interesse amplo pela “Mãe África”, e pela estética africana. Nessa experiência nova de afirmação e enraizamento em uma nova identidade, há um total desprezo pelo mundo branco em sua totalidade, em posturas defensivas, em que muitas emoções são despertadas daí:

(...) a pessoa vivencia sentimentos de raiva contra a cultura e pessoas brancas, por seu papel na sofrida; contra outras pessoas negras, por não terem ainda se dado conta de tal problemática), culpa (pelo tempo em que esteve enganada acerca da cultura negra), e orgulho (através do contado com as matrizes africanas). (FERREIRA, 2004, p.81)

E por fim, o Estágio de Articulação, que é caracterizado pelo desenvolvimento de uma identidade numa perspectiva afrocentrada que não é mais estereotipada como no estágio anterior, e que não enxerga mais a si mesmo como antagonista do mundo branco, mas como participante da alteridade. Nesse estágio, haveria um controle maior das emoções, e a utilização das referências negras de maneira positivada para orientar-se de maneira mais eficaz para seus propósitos de vida e para a aceitação de si e sua própria história.

Vale destacar que tais estágios não são apresentados por Ferreira (2004) como partes de um processo linear, hierárquico, rígido em suas estruturas, e nem tampouco pretende abarcar as experiências de identificação em sua totalidade. Conforme o autor, esses estágios são apenas algumas das variáveis possíveis nos processos de identificação, que ocorrem num constante e dinâmico diálogo entre trajetórias, vivências e identificações diversas.

As trilhas oferecidas por Ferreira (2004) são um dos caminhos possíveis para se pensar os estágios de desenvolvimento de uma identidade negra, sendo úteis para orientar

nossos olhares em direção aos processos psicossociais que vigoram entre aquelas e aqueles que se tornaram negros, e no caso desta pesquisa, em particular, penso que oferece perspectivas analíticas que dialogam com as falas de nossas interlocutoras /es.

Não pretendo dar conta da multiplicidade presente nos modos de ser e de constituir-se identitariamente das professoras (es) da Rampa, mesmo porque o próprio anseio por totalidade, penso que seja uma pretensão colonial, que deseja compreender a tudo e explicar a tudo, numa iluminação absoluta sobre os outros, para então explorar cada vez mais territórios e fronteiras existenciais. A vontade pela totalidade em conhecer algo, é um fascínio pelo domínio que deve ser combatida primeiramente em nós, pelo menos se quisermos alcançar uma ciência pós-abissal, nos termos colocados por Boaventura de Sousa Santos (2018)

Durante o grupo focal as falas sobre as trajetórias de identificação racial das interlocutoras e dos interlocutores foram surgindo primeiramente a partir da leitura dialogada do texto “Quando me descobri negra” (SANTANA, 2013). A seguir destacarei excertos das falas que nos permitiram acessar pontos de conversão nas diferentes trajetórias do grupo. Começando pela professora Patrícia:

A minha família materna, é de origem indígena, já o meu pai eu não sei a origem. Lá em casa todo mundo tem a pele mais escura, só eu que tenho a pele mais clara, porque papai tem a pele bem mais clara. Então assim eu me considero negra, a partir do momento em que eu comecei a viver uma realidade negra. Às vezes eu acho até que a gente sofre preconceito por causa disso aí. Às vezes me dizem: tu é branca, mas tem cabelo de negro. E quem foi que disse que negro tem cabelo ruim? [...] Eu particularmente me descobri como a Bianca [Santana] porque eu nasci e vivi muito tempo acreditando que se eu deixasse meu cabelo enrolado, então eu era negra, por isso tinha que alisar, tinha que fazer aquele processo todo. Mas eu assumi meu cabelo, né? E foi a partir de pouco tempo que comecei a me aceitar como negra... Acho que há uns dez anos. (Prof.^a PATRÍCIA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

A fala de Patrícia traz os recortes de uma família semelhante a várias outras famílias brasileiras, onde os tons de pele são variados, e onde muito pouco se sabe em termos de ancestralidade ou de “origem”. A professora nos traz uma compreensão muito rica quando diz “eu me considero negra, a partir do momento em que eu comecei a viver uma realidade negra”. Viver uma realidade negra não seria precisamente inserir-se no mundo negro com todas as dores e prazeres inscritas nos corpos negros e no devir negro de nossa realidade?

A própria fala de Patrícia nos traz elementos do que seria “viver uma realidade negra”, quando a mesma nos conta sobre deixar de alisar o cabelo; sobre sofrer preconceito por conta de suas características negras, e quando percebe que por mais que tentasse exercer técnicas sobre si para se aproximar de um corpo branco, seu corpo continuaria não totalmente

aceito por essa mesma realidade branca. Em outra fala da professora ela nos conta sobre um acontecimento específico que fez com que ela questionasse a sua brancura de até então:

Acho que foi de uma questão que aconteceu no hospital com a minha filha, que ela é bem clara ne, bem clara, e lá no documento está dizendo que ela é branca. Aí na hora [o hospital] chamaram ela pra ser atendida, e perguntaram se eu realmente era mãe dela. E eu não tinha levado meus documentos. Aí o cara falou “Não, é por que ta dizendo aqui que a menina é branca”. Eles não disseram com essas palavras, ne, mas ficaram assim questionando eu e o pai dela, porque ele [o pai] é assim bem moreno. Questionaram se realmente essa criança era nossa. Então depois disso foi todo um questionamento meu mesmo interno, e de estudos pra poder me aceitar também. Fiquei me perguntando, por que disseram que minha filha não era minha por ela ser branca? Então eu não sou branca também. E foi assim que eu fui descobrindo nossas origens. (Prof.^a PATRÍCIA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020)

Essa fala nos traz um momento de tensão em que Patrícia se sentiu confrontada em sua identificação que até então compactuava muito mais com o ideal de brancura, seguindo aquele primeiro estágio colocado por Ferreira (2004), o estágio da Submissão. O confronto vivenciado numa situação cotidiana de um hospital de sua cidade, uma instituição na qual opera justamente os dispositivos biopolíticos de condução dos corpos, gerou para Patrícia um deslocamento em direção a nova forma como se conduz quanto a própria identidade.

Mesmo Foucault, em suas compreensões de subjetivação como processos de assujeitamento à ordem do discurso e às relações de poder, discute também a emergência de um eixo da subjetivação que extrapola aos poderes e aos saberes vigentes. É a partir da percepção dessa possibilidade de extrapolação que Foucault discute a subjetividade enquanto uma derivação que também perpassa pelas práticas de si como condição de constituição subjetiva, produtora de práticas de liberdade. O sujeito assujeita-se ao discurso de maneira dinâmica, ao mesmo tempo em que traça para si rotas de constituição como sujeito a partir de si mesmo.

Aqui pode ser interessante fazer uso do conceito de Governamentalidade discutido por Foucault (2014). Esse conceito é trazido pelo filósofo, já em seus anos derradeiros de produção, para notavelmente discutir as diversas articulações existentes entre o governo exercido sobre as populações, enquanto estratégia biopolítica, e os governos de si, produzidos pelos sujeitos sobre si mesmos. A Governamentalidade, então, é construída pelo filósofo como “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2014a, p. 267).

Na compreensão de Foucault a governamentalidade está ligada diretamente com o dizer-a-verdade, enquanto “elemento essencial do governo que se exerce sobre nós, e uma das

condições essenciais para que possamos formar a relação adequada conosco mesmos (...)” (FOUCAULT, 2014, p.44). Desse modo, compreender os modos de subjetivação é buscar as relações dos sujeitos com as verdades que os atravessam, e que os constituem, e que orientam suas condutas.

Voltando ao relato da professora Patrícia, por exemplo, vemos que ao se conduzir em direção a assunção de uma outra identidade, de uma “*realidade negra*”, ela menciona justamente que o “*questionamento interno*” e “*os estudos*” constituíram as práticas por ela adotadas com a finalidade de estabelecer um novo dizer-a-verdade sobre si. Nesse sentido, é que a busca por se tornar uma mulher negra pode ser colocada nos termos de uma prática de governo de si, na medida em que a professora adota novos regimes de verdade sobre ser negra na realidade brasileira. As práticas de governo contra-hegemônicas produzidas no campo da negritude brasileira atual oferece força discursiva para que as subjetividades e identidades negras em fluxo apareçam cada vez mais entre nós.

Destaco ainda que a professora menciona que se encontra nesse processo de dizer-se negra há mais ou menos dez anos, tempo este que está circunscrito ao seu tempo de trabalho na Rampa, e no qual perpassa a sua formação acadêmica, que podemos enxergar enquanto espaços de governo que contribuíram para o acesso a outros regimes de verdade sobre a negritude, possibilitando à Patrícia conduzir-se sob a compreensão da verdade produzida pelos saberes negros de uma realidade negra.

Para a professora Cristina, por exemplo, os estudos e a experiência como professora na Rampa constituíram práticas fundamentais para a sua atual compreensão identitária:

[...] pra gente se considerar negro, temos que saber o que significa. [...] Precisa de mais conhecimento. Eu passei a me reconhecer negra, a ficha foi caindo, eu fui lendo textos, a internet ajudou também. (Prof.^a CRISTINA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020).

Então só em 2015, quando passei a trabalhar e conviver com a comunidade do quilombo Rampa, foi que eu tive a curiosidade de conhecer a história da comunidade, e partir daí busquei conhecimentos, passei trabalhos de pesquisa para os educandos de acordo com as disciplinas as quais leciono, e com reflexões feitas juntos, percebi que os alunos de pele clara e cabelo afro, assim como eu, tinham a mesma indagação que a minha. Em que grupo étnico-racial me enquadro? Então diante de estudos e análises, cheguei à conclusão de que sou negra, e que a questão de colocar cor parda no registro de nascimento era mais uma forma de camuflar a identidade de quem tem cor clara e cabelo afro. (Prof.^a CRISTINA – Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Percebemos nas falas de Cristina o peso dado as práticas desenvolvidas enquanto professora de uma escola quilombola para a forma como decide conduzir-se a partir de então. Isto faz ressoar com o que venho discutindo, pois nessa posição que ocupa enquanto sujeito

que exerce influência na conduta de outros sujeitos, de uma forma sistematizada e institucionalizada através do espaço escolar, a professora Cristina acaba por exercer múltiplas práticas de governo sobre si e sobre seus estudantes. Então, ao colocar-se como mulher, professora e negra, multiplica-se os processos de identificação em questão, fortalecendo a produção de uma subjetividade que projeta mudanças nesses espaços e em si mesma.

A partir dessa fala de Cristina, fica ilustrado que os processos de subjetivação identitários não são dependentes apenas do governo de si através da verdade que é dita sobre si mesmo, mas também através das relações mediadas por outras identidades em processo de construção, e de afirmação de verdades semelhantes.

As falas de Cristina e de Patrícia remetem ao Estágio de Impacto colocado por Ferreira (2014) na medida em que ambas trazem falas que explicitam alguns processos de viradas paradigmáticas que incitam à vertigem de perceberem-se numa realidade negra inquestionável, que produziu marcas em seus corpos e subjetividades. Em dado momento, Cristina nos diz: *“Tenho memórias de quando eu era chamada de negrinha do cabelo duro, ruim, de bombril. Mas foi aqui que vim pensar melhor sobre isso.”*

O cabelo crespo, inclusive, figura nos relatos das interlocutoras como um importante elemento definidor de suas identidades étnico-raciais. É justamente sobre os cabelos que incidem amplamente as críticas e violências racistas, que desembocam nas diversas experiências de técnicas de manipulação capilar com a finalidade de “domar” os fios, contê-los em sua exuberância, até que se aproxime ao máximo possível de uma estética branca. As vivências atravessadas pelo desmerecimento do cabelo crespo constam de maneira tirânica nas trajetórias de nossas interlocutoras, como uma ferida aberta ainda na infância, e que solapavam as possibilidades de se enxergar de maneira positiva e de enunciar com orgulho uma identidade negra. A seguir alguns excertos de falas da professora Isabella e da professora Carolina:

[...]Meu cabelo ele é cacheado, mas aí com o tempo, com essa tecnologia eu fui passando ferro, quando não era ferro era papeiro quente, alguma coisa pra poder eu esticar, aí comecei a alisar. [...] eu tive que adaptar ele assim, porque eu só usava ele molhado, ou preso. Eu cortava ele e ele ficava aqui baixinho, e aqui um topete, não tinha jeito. Então eu disse peraí, eu vou alisar esse negócio aqui. [...] Tudo isso vivia na mente da gente desde criança. O meu cabelo ele tá desse jeito aqui por que eu passo chapinha, mas meu cabelo era crespo, crespo, crespinho. Principalmente quando eu cortava, lembra professora Cristina aquele cabelo assim que a gente cortava antigamente, tipo um topete? Eu lembro que eu sofri uma discriminação tão forte por conta desse corte de cabelo topete. Aí eu fui daqui pra cidade, e cortei meu cabelo que era cacheado, e ele nem crescia nem nada. Meu deus, quando eu chegava na escola gente, era mais quem me olhava. Olha essa negrinha de cabelo não sei o que. Gente, eu sofri tanto preconceito, viu? (Prof.^a ISABELLA – Relato obtido em 20 de outubro de 2020).

[...] eu sempre fui discriminada, eu sempre passei por momentos racistas, de discriminação, de desigualdade, então eu nunca fui branqueada em nenhum momento [...] a não ser um branqueamento que, acho que creio é muito da gente, o alisamento capilar. Foi algo que eu senti naquele momento, esteticamente falando, que eu tinha que tá com o cabelo alisado, porque senão eu não seria uma mulher da sociedade dignamente. [...] A minha filha de pele clara, ela tinha o cabelinho assim, ela queria porque queria alisar. Quer alisar o cabelo? Então alisa, mas uma hora ou outra a ficha dela vai cair. Isso a gente só aprende ao longo do tempo, né? (Prof.^a CAROLINA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020).

A psicanalista Neusa Santos (1983), em seu livro “Tornar-se negro”, argumenta que um dos efeitos da violência racista perpetrada pelo branco é exercida antes de tudo a partir de um ordenamento impiedoso de destruição da identidade dos sujeitos negros, operando uma internalização compulsória de um “Ideal de Ego branco” que obriga pessoas negras a formularem para si “um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu próprio corpo.” (Santos, 1983, p.89). Esse projeto identificatório cria em nós atos de recusa, negação e anulação da presença de nossos próprios corpos e de nossas identidades negras.

O sujeito negro diante da “ferida” que é a representação de sua imagem corporal, tenta, sobretudo, cicatrizar o que sangra. É a este trabalho de cerco à dor, de regeneração da lesão que o pensamento se dedica. A um custo que, como se vê neste trabalho, será cada vez mais alto. O tributo pago pelo negro à espoliação racista de seu direito à identidade é o de ter de conviver com um pensamento incapaz de formular enunciados de prazer sobre a identidade do sujeito. [...] Pensar sobre a identidade negra redundava sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disto, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A “ferida” do corpo transforma-se em “ferida” do pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado em sua essência. (SANTOS, 1983, p.217-218).

As vivências de preconceito racial narradas por nossas interlocutoras envolvendo o corpo, o cabelo e a estética, são vivências que se inscrevem nas formas de se relacionar com o próprio corpo e que permanecem incrustadas nas memórias. Por isso pensar sobre identidades negras exige reconhecer a importância dessas memórias, e dos usos que os sujeitos fazem delas, que formas e atualizações dão ao escopo de suas vivências de rechaço do próprio corpo, e como tais memórias são mobilizadas em seus trânsitos identitários na produção de novos conceitos e condutas para a construção de outros referenciais de imagem, de beleza e de autoafirmação.

As nossas interlocutoras falam, por exemplo, sobre a necessidade de valorizar os cabelos crespos e a estética africana, mas ao mesmo tempo a maioria delas, ainda se apresenta

com seus cabelos alisados, o que reflete conflitos ou divergências no trânsito de suas identidades, marcadas fortemente por um histórico de depreciação de terceiros quanto aos seus cabelos. Uma fala de professora Isabella ilustra esse conflito:

[...] eu me adaptei para o liso, não quis cachear não, porque fica estranho. Eu não me acostumei não, eu acho bonito nos outros, aquele assim cacheado, aqueles dreads, aqueles negócios assim tudinho, arrumado, mas vai colocar em mim? Aí não dá certo não. [...] Eu tenho uma filha, ela é negra. Eu sou negra, mas ela é mais né, do que eu, ela gosta de usar corda no cabelo, ela gosta de usar coisa assim, entendeu? E o que ela diz eu compro mesmo pra ela, que é pra ela manter a cultura, incentivar. Ela diz, mãe compra o coisa pra colocar no meu cabelo? Eu compro. Ela bota, ela tira, ela faz cordinha, mas eu sempre a incentivando. E eu digo: E não fica calada, na hora que um te disser uma “neguinha”, um cabelo de não sei de que, tu tem que tá pronta pra tá falando. (Prof.^a ISABELLA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020).

[...] Eu nunca usei o cabelo assim, eu sou negra, mas eu nunca me identifiquei para colocar tranças ou outro tipo de cabelo. (Prof.^a ISABELLA – Relato obtido em 20 de outubro de 2020).

Nilma Lino Gomes (2001) discute sobre o cabelo como um dos principais ícones de construção da estética e da identidade negra, e que as múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista como a brasileira influenciam as experiências individuais e coletivas quanto ao binômio identidade/alteridade, pois para muitas pessoas negras, a discriminação a partir da aparência capilar é de onde emerge as primeiras compreensões sobre a diferença, colocando esse importante elemento da constituição identitária sob os termos de um “nós”, pessoas negras de cabelo crespo, em oposição aos “outros”, as pessoas de cabelo “bom”. De acordo com a autora mesmo depois de construída a consciência racial de maneira madura, lhes oferecendo novas práticas e crenças para a superação da introjeção do preconceito, ainda assim, as marcas do racismo e da discriminação continuam presentes em suas memórias, em seus corpos, e ainda podem determinar formas de sentir, pensar e agir quanto a si mesmo e a negritude.

Diante de tanto escrutínio da corporeidade negra, o estágio de Submissão colocado por Ferreira (2000) aparece como uma forma de adequar-se a esse mundo tão violento que nega com todas as forças, físicas e discursivas, a existência de corpos diferentes do ideal branco. Ao submeter-nos a esse padrão que requer branquitude, que aqui pode ser lida como uma “branca atitude”, nós pessoas negras, nos retalhamos em nossa existência para cabermos nesses moldes que nos querem pequenos, diminutos.

Por isso, o estágio de Impacto gera múltiplas dores, sofrimentos psíquicos, dúvidas, raiva, culpa, porque expõe as fraturas que nossos corpos e subjetividades sofreram para cabermos nos espaços colonializantes. Entretanto, como já foi destacado, na reflexão de

Ferreira (2004) sobre os estágios de construção de identidades negras, o autor não pretende nos trazer uma explicação linear, mas sim, uma série de nuances que se misturam, e se constroem a partir da dinâmica étnico-racial que possui seus inter cruzamentos ontogênicos e sociogênicos. Desse modo, submissão e impacto se diluem num processo que pode ser visto numa configuração um tanto espiralar, e que se movimenta junto às contradições de nossa cultura. Num movimento espiral, diferente de um caminho em linha reta, os relatos de nossas interlocutoras se mostram cheios de memórias das fraturas sofridas pelo processo de submissão, e que agora encontram espaço para falar dessas dores, mas também das atitudes de confronto nos caminhos traçados em direção a uma realidade negra que se transforma.

Longe de promover um julgamento sobre como nós mulheres negras devemos ou não acionar nossas identidades, ou sobre que técnicas e práticas devemos exercer sobre nossos corpos, trouxe essas falas como uma forma de estampar os processos identitários como espaços de trânsitos, encruzilhadas, desdobramentos de compreensões, saberes, poderes, sentimentos e pensamentos que se atualizam no corpo da história e nos corpos singulares de nossas interlocutoras.

“Assumir” o cabelo é como se fosse na realidade brasileira, uma prova material de valorização da própria negritude, mas penso que o ideal seja abolir as provas, e começarmos a ir em busca de aberturas para uma visão positivada quanto as possibilidades de reedição e de artesanias dessas identidades, que podem sempre buscar novas formas de inserir-se e posicionar-se em suas relações com os outros, com os saberes da negritude e com os seus próprios corpos. O caminho para fora do alisamento capilar é uma abertura possível, e que pode ser encontrado, ou não, nos percursos em movimento das professoras, mas o tempo de construção de si é singular, e deve ser escutado.

Na afirmação de suas identidades negras, mesmo com seus cabelos alisados, podemos nos deparar com uma ruptura dilacerante nos corpos pardificados de outrora, ruptura esta suficiente para reconduzir ações e percepções que paulatinamente modificam não só às interlocutoras, mas as próprias relações étnico-raciais de seu entorno.

4.3 Tornando-se quilombolas: o caminhar para “acender o tambor de dentro”.

Como apresentei anteriormente neste trabalho, uma das interlocutoras, a professora Isabella, e um dos interlocutores, o professor João, são quilombolas da Rampa, por isso neste tópico serão compartilhadas as trocas que tivemos sobre os modos de subjetivação de Isabella e João em torno da construção de suas identidades quilombolas.

Percebi os caminhos em direção ao tornar-se quilombola como uma prática de itinerância que perpassa pela construção de uma identidade negra, pela construção de uma identidade quilombola, e pelos sentidos atribuídos ao território como Quilombo. São identidades que se produzem dentro do enfrentamento ético-político pela liberdade e direito de dizer-se quilombola.

Como estratégia de compartilhamento de vivências dentro do grupo focal, foi feito ao grupo o convite de que escrevessem algumas linhas sobre o tema “o quilombola que morava em minha cabeça”. Esse convite à escrita surgiu como sugestão de um exercício de autorreflexividade para o grupo, sem que fosse delimitado um formato específico para essa escrita, nem quantidade de linhas, ou de palavras, se configurando enquanto um exercício livre de escrita que nos permitisse acessar as compreensões que nos povoam sobre Quilombos e quilombolas.

O exercício de escrita não foi realizado por todo o grupo, justamente por compreendermos a autonomia de cada interlocutora e interlocutor na participação desse processo, e de poder decidir sobre como contribuir ou não no mesmo. Por isso, deixou-se em aberto a possibilidade de construção dessa escrita aos que quisessem e pudessem compartilhar suas anotações.

Acreditando na construção de uma pesquisa também autorreflexiva, buscando me perceber *com* as interlocutoras e interlocutores, me propus ao exercício de reflexão sobre o quilombola que morava na minha cabeça. Comentei com os professores, a partir de um ponto de vista particular, rememorando a minha trajetória de vida, onde só ouvir falar de quilombos na infância enquanto algo que ficou no passado colonial, e restrito aos Palmares. Uma história distante de mim, que eu só via nas narrativas de séries e telenovelas, numa imagem cinematografada, de personagens que a mim pareciam muito mais alegorias míticas, de tão inalcançáveis no tempo e no espaço.

Mesmo sobre o Quilombo dos Palmares, pouquíssimo me recordo de ter-me sido dito, ao longo de minha trajetória escolar, por exemplo, a ponto de passar em branco, informações sobre os milhares que construíram uma vida nele, sobre a sua organização econômica e social, sobre sua constituição interétnica, sobre os cem anos que resistiu antes da invasão mais violenta que levou a derrocada desse espaço.

A atualização histórica, cultural e social sobre quilombos somente me foi possível na experiência vivida já na vida adulta, enquanto profissional, ao deparar-me com os quilombolas reais do Território Rampa. Quando digo ‘quilombolas reais’, não estou ensejando um juízo de valor sobre quem seja mais ou menos quilombola, mas nos sentidos de dizer que me havia

sido apresentado anteriormente eram ficções, ou representações da branquitude sobre o ser quilombola, o que em nada se aproxima dos quilombolas que conheci.

A noção de quilombo também mais uma vez se atualizou em minha trajetória a partir do título de Quilombo Urbano, reivindicado pelo bairro da Liberdade, em São Luís/MA, junto à Fundação Palmares.

O agora Território Liberdade Quilombola¹², foi o lugar onde meu pai nasceu, onde minha mãe cresceu, e onde eu também nasci e me estabeleci entre idas, vindas, e moradas em outros bairros, tendo morado na Liberdade de maneira contínua entre 2008 até o ano de 2017. As reflexões e compartilhamentos sobre o quilombola que morava na minha cabeça, originou rabiscos que tomaram formas de versos no diário de campo, conforme texto descrito no Quadro 9 abaixo:

QUADRO 9 – Versos “Territórios em Liberdade”

Territórios em Liberdade

Quilombos para mim só existiam nos livros e telenovelas
 Uma história distante que eu só via nas telas
 Mal sabendo eu, que no meu bairro, em suas vielas
 O Quilombo Liberdade, entendido como favela
 Também era espaço de luta, que hoje, em mim se desvela

Aproximar-me da luta por reconhecimento,
 Distanciar-me da imposição pelo estranhamento
 Tornar-me possível em Quilombos: re-nascimento
 Aquilombar nas Rampas e Liberdades:
 Um negro-pertencimento

Fonte: A autora, 2020.

A proposta de fazer um exercício de autorreflexão que perpassasse pela escrita, foi uma forma de mediar a imersão do grupo em suas próprias narrativas, possibilitando o encontro de memórias e histórias que tecem o enredo das vivências comuns das nossas interlocutoras/es.

Essa proposta encontra suas nuances também na compreensão da escrevivência, proposta por Evaristo (2005) que defende a escrita de nossas vivências enquanto uma forma de tomar para si o direito a produzir memórias, e de narrar a si mesmo, de reeditar a história, colocando-se no mundo a partir de nosso próprio imaginário, e das reinvenções de nós mesmos. O trabalho de Conceição Evaristo é notadamente um projeto de escrita que narra as vivências de mulheres negras brasileiras, mas o projeto de escrever amplia-se para outros

¹² O Território Liberdade Quilombola foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares como quilombo urbano, no ano de 2018, tornando-se o primeiro quilombo urbano certificado do Estado do Maranhão. O território engloba os bairros da Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante

que necessitam narrar em suas próprias linhas versões de si, que se autorrepresentem. A autora nos fala da escrita negra enquanto uma insurreição, uma estratégia de persistir na vida: “Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança” (EVARISTO, 2005, p.02)

Escrever sobre si foi também amplamente discutido por Foucault (2004), no curso “A Hermenêutica do Sujeito”, sobre as artes de si mesmo, ou práticas de si, colocando entre essas práticas a “escrita de si” enquanto uma das tecnologias possíveis para numa compreensão estética de existência, que molda a si própria através cuidado de olhar e agir sobre si mesmo de maneira intencionalmente refletida. A escrita de si, trata-se, segundo o autor: “não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p.149).

Para os fins deste tópico os escritos de João e Isabella serão apresentados na íntegra, na intenção mesma de registrar ao máximo seus pensamentos, sentimentos, e sentidos nos permitindo percorrer as texturas presentes nos fluxos de seus percursos identitários.

Começaremos, pois, com a escrevivência de professor João, que pode ser lida integralmente na transcrição¹³ feita no Quadro 10 a seguir.

QUADRO 10 – Texto “O quilombola que morava na minha cabeça”

“Vou começar com uma afirmação dura e cruel, mas calma vocês vão entender, ou não. Mas tentarei explicar da melhor forma: a real.

Meu pai nunca bateu tambor de crioula e minha mãe nunca dançou o tambor. Acredito que para um preto ou uma preta quilombola, não tem nada mais cruel que isso. Quer dizer, tem sim, saber que implantaram na mente deles um pensamento totalmente branco. E foi o branco que fez isso da forma mais cruel possível, com todas as suas astúcias, que historicamente falando são especialistas na área. Implantar na cabeça de um negro quilombola um quilombola imaginário, fictício, que mora na cabeça do homem branco, do sistema perverso, que escondeu a verdadeira história do negro no nosso país.

Aí papai e mamãe foram impedidos de acender o pavio do tambor de dentro deles próprios. Meu pai com as mãos cocando pra bater o tambor, e minha mãe com os pés pisando querendo dançar, mas quantas doidices inventadas e implantada na cabeça deles! Que a cultura negra é fraca e uma perca constante de tempo.

Pobres, pretos, quilombolas, sem respeito, sem direito e acima de tudo impedidos de usar a mais linda e grande riqueza, que é a cultura. Como que pode isso acontecer, um quilombola preto ter um quilombola branco dentro de si? Implantando por um homem branco que nem quilombola é,

¹³ A cópia do escrito original feito por Prof. João, encontra-se disponível no Anexo 2 deste documento.

parece até a mais doida das doidices que alguém pudesse falar nessa vida, mas antes fosse. porque tudo seria diferente. A cultura estaria mais perfeita e real, sendo propagada e respeitada.

Sim, vamos lá então, vocês devem estar se perguntando como isso foi possível acontecer? Que papo mais maluco é esse? Como que o negro tem na sua mente, um pouco, ou melhor, muito do branco na cabeça?

E se eu disser que isso fez ainda mais meus pais terem preconceitos com sua própria cultura, aí que vocês ficariam mais confusos ainda. Pois é, ainda isso resulta na importância cultural, educacional e de muitos outros aspectos que o povo preto tem. Aí é que nem vão acreditar mesmo.

É um processo muito difícil de entender, e mais ainda de compreender, mas é uma realidade que infelizmente a cada dia que passa aumenta, podemos ver com maior visibilidade como acontece esse processo. É que o ensino avançou, muitas coisas avançaram mundialmente falando, mas a história, a verdadeira história do negro nunca foi passada da melhor forma, a real, e se hoje com o avanço das tecnologias, das mídias sociais acontece isso, imaginem quando meu pai e minha mãe que só estudaram até a quarta série, e essas questões nem se falavam.

Meu pai e minha mãe, e tantos outros pais e mães pretos e quilombolas nem sabiam o que era isso, e ainda eram impedidos sistematicamente de exercerem apenas o que são, o que já eram. Duro, mas real. E assim eu nasci e me entendi já com um pouco do preto que o branco implantou, a supremacia branca como sempre cruel, escondendo nossa real história, e fazendo uma história contrária a tudo. E tirar esse branco é muito difícil, matá-lo mais ainda. Se descobrir preto quilombola, que desafio medonho. Tirar o quilombola da nossa cabeça que alguém coloca, eita! Que dura missão! O sistema de embranquecimento da mente de meus pais já nasceu comigo. Isso pra começar meu pai nem teve a chance de escolher minha cor, meu registro, o sistema colocou pardo. Sabem né? Que é uma forma de acabar com a população negra, um preto pardo sistematicamente. Infelizmente tem muito nesse país, uma forma de embranquecer ao máximo o mundo, e a longo prazo exterminar a população negra.

Percebi que fazer viver o preto quilombola com todo seu valor ancestral e cultural seria um caminho difícil, mas necessário, então acender o tambor dentro de mim, que sempre foi apagado, de dentro dos meus pais, seria voltar ao início. Seria nadar contra a correnteza, enfrentamento diário. Perceber que o sistema educacional que não ensinou meus pais a isso, e também não me ensinou como deveriam, e que a história de potencialização da chama, na verdade, era apagamento da mesma.

E assim, infelizmente tem muitas barreiras para se aquilombar, desafios diários, pois o sistema de embranquecimento continua e cada vez mais moderno. Mas ao se entender preto quilombola, acender o tambor de dentro, e assim ver que a sua mãe está se moldando a partir disso, é ter a certeza de que o melhor caminho para matar o velho quilombola que o branco construiu é voltar para trás, desconstruindo tudo de errado que foi implantado de forma intencional e cruel, e com isso a cada dia vejo que a chama do tambor tá cada dia mais forte e incendiando até a minha mãe.

Tem muito mais! Continuaremos no próximo texto.”

Fonte: Relato escrito obtido por meio do grupo focal, em 11 de novembro de 2020

O escrito de João trouxe ao grupo comoção, pela forma genuína, aguerrida e poética com que trouxe suas vivências e processos identitários. O escrito pareceu-nos uma carta endereçada a nós, uma carta que nos chamou para uma conversa sincera e íntima sobre o mundo enfrentado por João na experiência de entender-se quilombola. João de maneira tão generosa nos convida a enxergar as verdades que conduzem a produção de sua identidade

quilombola, nos conduzindo através de seus percursos, a crença numa identidade que é forjada nas encruzilhadas combativas aos processos de dominação, aos projetos de morte física, cultural e política.

A forma da identidade quilombola apresentada por João, tem seus contornos desenhados a partir de um levante contra as narrativas hegemônicas, inserindo-se nessa relação a partir de uma necessidade de contar a sua própria verdade “*da melhor forma: a real*”. A estratégia de enunciação de uma identidade quilombola real, perpassaria então pela possibilidade de dizer a verdade sobre si, enunciar o quilombo e o quilombola a partir dos termos e práticas de seus próprios regimes de verdade.

João destaca que a história que é contada na escola, na televisão, e nas demais mídias etc., são uma história inautêntica, fictícia, forjada para distanciar o Quilombo de sua própria ancestralidade, de seus saberes e tecnologias. A anulação ou apagamento das identidades quilombolas é atravessada pela destruição da história, pela depreciação simbólica das culturas, pela expropriação de terras ancestrais e pelo extermínio de outros projetos de sociedade, pois dentro da colonialidade, que é uma matriz de pensamento totalitária e totalizante, não há espaço para que outros modos de vida coexistam, para a diversidade nos modos de se relacionar e de conduzir-se no mundo. A anulação de partes de nossa história de formação nacional é, portanto, uma das formas centrais de constituição do povo brasileiro. A ordem é anular para inventar. Apagar para representar uma história que sirva ao discurso colonial.

Achinte (2017) traz o conceito de Re-existência para referir-se a todas as formas de reelaboração de vida, e de autorreconhecimento como sujeito da história, de reafirmação de modos particulares de existir, e de projetos particulares de vida, de identidades e de sociedade. Esse conceito se faz importante aqui porque nos fala sobre a possibilidade de elaborar-se práticas criadoras de autodeterminação, de visibilidade, buscando construir espaços de vida autônomos, que abarquem outras existências, que sejam determinadas pela vontade de expressar sua alteridade e sua liberdade na luta por um modo de existir inegociável com o sistema dominante.

Professor João coloca que a missão de se tornar quilombola é justamente conseguir retirar o “*quilombola branco de dentro de si*”, para então “*acender o pavio do tambor de dentro*”. Essa passagem nos leva a compreensão de que a identidade quilombola re-existente necessita cunhar espaços para reinventar-se e descolonizar-se dentro de si mesmo, produzindo uma discursividade que tenha por regime de verdade aspectos culturais que valorizem as práticas ancestrais afrodiáspóricas atualizadas nas vivências coletivas da Rampa.

A escrita de João evidenciou o embranquecimento como eixo central de discussão, por ser essa uma das dimensões do racismo brasileiro que atravessa o território, fazendo com que as pessoas se recusem a se reconhecerem como quilombolas. O embranquecimento figura na fala de João como um inimigo a ser combatido, e certamente o é.

De acordo com o psicólogo social Wade Nobles (2009), o embranquecimento é um ataque psicológico ao senso fundamental do que significa ser uma pessoa humana, é fruto do terrorismo psicológico e do genocídio cultural, que produz nas pessoas pretas o desejo de ser branco e de negar a si mesmas, produzindo um descentramento identitário: “O significado intrínseco que nossos ancestrais atribuíam ao que é ser uma pessoa humana tinha de ser descarrilhado (desafricanizado) para que os africanos fossem escravizados. O processo de descarrilhamento, continua sob o disfarce do embranquecimento (...)” (NOBLES, 2009, p.295). A metáfora do descarrilhamento é usada pelo autor para referir-se ao processo de colonização que interferiu no caminho de desenvolvimento das sociedades africanas que foram escravizadas. Os processos de socializações africanos foram retirados dos trilhos, e por força da colonização (e da colonialidade) seguiram se movimentando fora de seu próprio percurso de desenvolvimento, para trilhar os padrões do mundo branco.

O processo de identificação colocado por João, ressoa essa tentativa de colocar-se de volta aos trilhos. A fala do professor, se orienta pelo que chamarei de uma *ética sankofa* que tem como eixo atitudinal a busca pelo reencontro, uma ética pautada no “*voltar atrás*”.

A palavra “Sankofa”, conforme nos explica Cerqueira (2016), é o nome dado a um dos símbolos que integra o conjunto de ideogramas ganenses chamado *Adinkra*. O símbolo que é geralmente representado por uma ave que enverga a cabeça em direção a sua própria cauda, representa um antigo provérbio do povo Akan de Gana que diz: “Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás” (CERQUEIRA, 2016). A figura 14 abaixo traz a imagem do símbolo Sankofa:

FIGURA 14 – Símbolo Sankofa



Fonte: Cerqueira (2016)

Ao ver esse símbolo dentre os símbolos disponíveis em uma dinâmica de apresentação realizada junto ao grupo focal, João, mencionou que já o conhecia e que gostava muito da ideia que ele transmitia: “*de fazer um retorno ao passado, a nossa história, retrazendo a ancestralidade em nós*” (Prof. João. Relato obtido em 20 de outubro de 2020). Essa mesma noção de uma identidade quilombola balizada pela sabedoria sankofa, é retomada por João em seu escrito ao dizer-nos:

Percebi que fazer viver o preto quilombola com todo seu valor ancestral e cultural seria um caminho difícil, mais necessário. Acender o tambor de dentro de mim, que sempre foi apagado, de dentro dos meus pais, seria voltar ao início. [...]. Mas ao se entender preto quilombola, acender o tambor de dentro, e assim ver que até a sua mãe está se moldando a partir disso, é ter a certeza de que o melhor caminho para matar o velho quilombola que o branco construiu é voltar para trás [...].
(Prof. JOÃO – Relato obtido em 11 de novembro de 2020)

É marcante a escolha de João em falar sobre o Tambor de Crioula como poderoso elemento de acionamento identitário, porque a prática do tambor é precisamente representante dessa ética sankofa, “*do voltar atrás*”, que incide diretamente sobre os corpos brincantes, nas mãos que tocam o tambor e manejam o fogo que esquenta o couro, nos pés que rodam, nos corpos que se encontram, nas vozes que entoam coletivamente as canções, nas pungadas¹⁴ das brincantes que tecem fios umbilicais de produção e compartilhamento de vida e de histórias.

Na afirmação das práticas e saberes corporais ancestrais se traduzem as rupturas com a colonialidade. É a partir do corpo que se movimenta ao toque do tambor que se conduz para uma mobilização de reconhecimento, que passa a enxergar o corpo como sobrevivente, como re-existente, como sujeito de uma determinada forma de estar no mundo. A partir das práticas de governmentação sobre os próprios corpos é que se pode também protagonizar insurgências e rupturas nesse modelo hegemônico e eurocêntrico que quer determinar os sujeitos.

O que João nos deixa entrever é que tornar-se quilombola estaria, pois, numa encruzilhada criativa entre o corpo, a consciência de si e a memória, já que João traz esses elementos para a discussão, ao dizer da importância de enxergar-se no toque e no dançar do tambor como um elemento estruturante dessa identidade, que passa a valorizar o corpo dançante, alegre, incendiado pela potência aglutinadora do tambor como prática cultural, simbólica e coletiva do Quilombo. João aponta para a necessidade de descolonização das memórias, dos corpos, e dos modos de vida na Rampa, a partir de cesuras com os saberes, com as instituições, com a estética, e com os demais padrões de poder responsáveis por incutir

14 a pungada ou umbigada, no tambor de crioula é uma sinalização entre as brincantes que se caracteriza como um convite para entrar na roda. Quando uma das brincantes está no centro da roda e deseja sair, a mesma avança em direção a outra brincante com a pungada, que é toque entre as barrigas.

um “quilombola branco” dentro do “quilombola preto”, e por povoar as cabeças dos quilombolas com tantas “doidices”.

[...] meu pai com as mãos cocando pra bater o tambor, e minha mãe com os pés se pisando querendo dançar, mais quantas doidices inventadas e implantadas na cabeça deles, que a cultura negra é fraca e uma perda constante de tempo. [...] Como que pode isso acontecer? Um quilombola preto ter um quilombola branco dentro de si, implantando por um homem branco que nem quilombola é? parece até a mais doida das doidices que alguém pudesse falar nessa vida [...] (Prof. JOÃO – Relato obtido em 11 de novembro de 2020)

A doidice enquanto sinônimo da loucura, como atos ou falas próprios de quem é lido como ‘doido’, é resultado de um discurso construído ao longo da história ocidental, que enxerga a fala do louco como o reverso da razão, e como oposto à verdade. Quando João opera esse mesmo discurso sobre a loucura para se referir às vontades de verdade do sistema branco eurocêntrico acerca das pessoas pretas, como sendo as “doidices mais doidas que se pode imaginar”, ele insere o discurso supremacista branco no campo da irracionalidade tal qual Mbembe (2015) ao discutir a raça como sendo uma ficção fantasiosa, não condizente com a realidade; e tal qual Fanon (2008), em “Peles Negras, Máscaras brancas”, que também compara a realidade do racismo como fruto de um discurso irracional, responsável por colocar pessoas pretas em contato constante com os absurdos imponderáveis da violência racial, baseada em uma razão branca sem qualquer razoabilidade.

[...] eu era odiado, detestado, desprezado, não pelo vizinho da frente ou pelo primo materno, mas por toda uma raça. Estava exposto a algo irracional. Os psicanalistas dizem que não há nada de mais traumatizante para a criança do que o contacto com o racional. Pessoalmente eu diria que, para um homem que só tem como arma a razão, não há nada de mais neurotizante do que o contato com o irracional. Senti nascer em mim lâminas de aço. Tomei a decisão de me defender. Como boa tática, quis racionalizar o mundo, mostrar ao branco que ele estava errado. (FANON, 2008, p.110)

Professor João toma essa tática para si, de mostrar que a razão branca está errada, e que mostrar esse erro é determinante para insurgir-se contra a irracionalidade do racismo. A luta por um outra racionalidade coincide com as tantas práticas de re-existência elaboradas por João, em sua atuação militante junto aos movimentos negros e quilombola do Maranhão; na construção de projetos coletivos de comunicação popular na Rampa; na revivência das práticas de tambor a partir de atividades intergeracionais por ele organizadas; no trabalho realizado na escola, e dentre outros projetos e ações encabeçados pelo jovem professor dentro e fora da Rampa que busca reescrever a história da Rampa, e re-existir.

Apresento agora o escrito de professora Isabella, que escreveu alguns tópicos em seu caderno, a partir dos quais orientou a fala transcrita no Quadro 10 a seguir:

QUADRO 11– Transcrição do relato de Prof.^a Isabella

Bom eu escrevi um pouquinho aqui, mas também vou falar da minha mente. Que pra falar a verdade antes eu não sabia nem o que era quilombo. Eu não sabia o que era quilombo, não sabia o que era quilombola. Mas na minha cabeça o que vinha era o preconceito e a discriminação do quilombola que morava na minha cabeça. Principalmente pra quem nascia na Rampa, porque aqui na Rampa sempre quando chegou a questão das pessoas nascerem já foram negras, né? E eles tinham aquela questão de dizer: Ah tu é negro, da Rampa! Ah tu é negro do Piqui. Com aquele desdém, sabe? “Ah aquela ali é negra da Rampa.”. E aquilo quando vinha o negro, vinha junto a discriminação.

Eu quando tinha nove anos que saí assim para São Luís, eu morria de vergonha. Por que diziam assim: Dá onde tu é? E eu não dizia que era da Rampa, porque eu já sabia que iam me chamar de nêga da Rampa. Veja, só! O próprio preconceito que a gente tinha, né? De nem dizer que era negro da Rampa. Então é aquela coisa que vem sempre ficando na mente da pessoa.

Aí com tudo que a gente foi estudando, eu comecei a ver a coisa do negro, a história do quilombo quando eu assisti aquela novela Escrava Isaura. Aí eu olhei, e pela primeira vez eu vi aquela questão do que era o quilombo, que era aquele grupo de pessoas, né, aí vi a questão dos escravos também, tudinho. Então assistindo aquela novela eu tive mais noção um pouquinho do que era o quilombo e como funcionava. Fui vendo aquelas coisa tudo do branco, e do negro, tudinho.

Aí eu fui chegando na escola. Quando eu estudava em escola eles não falavam muito não, mas quando entrei na faculdade, começaram logo várias disciplinas, que falava sobre preconceito, discriminação racial, tudo a gente foi estudando um pouco, né? E eu fui adquirindo mais um pouquinho de conhecimento, e outra concepção de quilombo foi nascendo. Foi saindo da minha memória o que eu lembrava da minha infância. Aí eu fui vendo que a questão do negro era isso, a discriminação. “Ah tu é negrinha, teu cabelo é isso”.

Tudo isso vivia na mente da gente desde criança. O meu cabelo ele tá desse jeito aqui por que eu passo chapinha, mas meu cabelo era crespo, crespo, crespinho. Principalmente quando eu cortava, lembra professora Cristina, aquele cabelo assim que a gente cortava antigamente, tipo um topete? Eu lembro que eu sofri uma discriminação tão forte por conta desse corte de cabelo topete.

Aí eu fui daqui pra cidade, e cortei meu cabelo que era cacheado, e ele nem crescia nem nada. Meu deus, quando eu chegava na escola gente, era mais quem me olhava. “Olha essa negrinha de cabelo não sei o que.” Gente, eu sofri tanto preconceito, viu?

Agora quando comecei a ingressar na faculdade, estudando mais, aí eu fui vendo como a pessoa sofre preconceito. E nessa época de escola não tinha aquela questão, o negro não tinha direito como hoje. E hoje depois que o território foi reconhecido a gente foi saber quais são nossos direitos. A pessoa chama hoje você de negro, você tem seu direito de reivindicar, de questionar algo, e antigamente não tinha. Aí chamou de negro, a gente só ia pra um canto ficar discriminado e pronto. E ainda se sentia culpado.

E hoje não, hoje em dia você pode procurar seus direitos e tudo. Eu também não sabia antes que uma comunidade quilombola tinha muitos recursos. Não sabia não. A gente morava aqui, mas não sabia que uma comunidade quilombola tinha muitos direitos, ganhava coisas. Depois que a gente foi estudando um pouquinho e tendo informação, a gente foi saber que nossa comunidade ganha muito bem, tem políticas públicas voltadas só para as comunidades quilombolas, basta só as pessoas dessas comunidades procurar e reivindicar seus direitos.

Depois de todas essas informações, né. Quilombola, eu acho que é aquela pessoa que se autorreconhece negro. Porque tem pessoas que é negro, mas ele não quer ser negro. Mas aquela pessoa que é negra, e que se autorreconhece negro, ela é um quilombola.

Fonte: Relato escrito obtido por meio do grupo focal, em 11 de novembro de 2020.

A fala de professora Isabella é fortemente marcada pelas experiências de discursos negativos contra seu cabelo, sua pele, e sua origem étnica, de modo que seu corpo como todo é marcado pelas memórias dos abusos do racismo cotidiano. Aqui usamos o termo cotidiano no mesmo entendimento da psicóloga portuguesa Grada Kilomba (2019), quando usa a expressão “racismo cotidiano” para demarcar que as experiências contra o corpo negro jamais são pontuais, mas sim uma “constelação de experiências de vida, uma exposição constante ao perigo, um padrão contínuo de abuso que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém (...)” (KILOMBA, 2019, p.80).

A forma como a professora se posicionou acerca dos seus processos identitários no seu relato escrito e ao longo de suas falas nos encontros, nos aponta para uma noção de identidade que se configurou de maneira flexível, ou melhor, de maneira móvel, em que o modo de afirmar a sua identidade teve que ser em vários momentos alvo de escolha por Isabella, a depender do local em que estava inserida: se na Rampa ou fora dela. Entendendo que o racismo cotidiano pode se tornar ainda mais explícito nos contextos em que se interpõe a proximidade e o contato entre grupos étnico-raciais diferentes, a exemplo de comunidades quilombolas *versus* comunidades não quilombolas, é que podemos enxergar a mobilidade da identificação da professora Isabella, como sendo fruto de um contexto de conflito interétnico.

Isso fica tangível quando a professora nos diz: “[...] *eles tinham aquela questão de dizer aqui: Ah tu é negro da Rampa! Ah tu é nêgo do Piqui. Com aquele desdém, sabe? “Ah aquela ali é negra da Rampa.”. E aquilo quando vinha o negro, vinha junto a discriminação. [...] Eu quando tinha nove anos que saí para São Luís, eu morria de vergonha. Por que diziam assim: Dá onde tu é? E eu não dizia que era da Rampa, porque eu já sabia que iam me chamar de nêga da Rampa. Veja, só!*” (Prof.^a ISABELLA – Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Desse modo, vemos que a afirmação identitária na fala de Isabella é colocada a partir de uma ambivalência quanto ao lugar ocupado no mundo, pois se de um lado tem-se a identificação positivada com a coletividade e o território da Rampa, por outro, temos nessa mesma afirmação identitária a marca negativada de todo preconceito, desigualdade,

discriminação e segregação decorrente do racismo estrutural que alicerça os contextos em que Isabella se insere, e onde estão tensionadas as identidades quilombolas.

Essa ambivalência entre afirmar-se como quilombola em contraposição aos episódios de racismo sofridos, se apresenta nos conflitos e práticas de negociação sobre si mesma enquanto quilombola. Como vimos anteriormente, Isabella afirma achar muito bonito a estética do cabelo usada por várias mulheres da Rampa, inclusive sua filha, com suas tranças, cores, texturas diferentes, mas que nela o cabelo parece não fazer sentido, ou que não parece ser bonito, então, em razão disso, segue alisando os cabelos. Essa percepção de Isabella quanto ao seu cabelo em relação ao das outras mulheres da Rampa, de certo modo traz essa ambivalência entre o afirmar-se negra e quilombola, e a recusa do cabelo crespo, sobre o qual foi ensinado de maneiras violentas ao longo de sua história de vida, como sendo uma característica negativa, que precisa ser corrigida.

Outra fala da professora Isabella, desta vez sobre a prática do tambor, traz certa semelhança às suas falas anteriores quanto ao cabelo, e reflete novamente sentimentos e práticas ambivalentes quanto a sua identidade, quando nos diz: *“Eu não sei é dançar tambor, mas eu acho muito bonito o tambor. Não me jogue numa roda de tambor pelo amor de deus, que eu não sei nem pra onde vai! Mas eu acho bonito ver as pessoas naquela roda de tambor. A música do tambor, ela vai fundo!”* (Prof.^a. ISABELLA – Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Essa fala sobre o tambor, semelhante ao entendimento da professora sobre o cabelo, afirma o valor cultural e estético do tambor, ao mesmo tempo em que o nega enquanto uma prática possível ou desejável para si mesma. Será que João diria que a professora Isabella ainda não conseguiu acender o tambor de dentro?

Não tivemos acesso a nenhuma fala do professor João nesse sentido em direção ao processo de desenvolvimento da identidade quilombola de Isabella, pelo contrário, as falas de João apontam para a compreensão de um processo de afirmação de identidade como algo processual, no qual o mesmo reconhece que ainda há *“muitas barreiras para se aquilombar, desafios diários, pois o sistema de embranquecimento continua e cada vez mais moderno.”* (Prof. JOÃO– Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Professora Patrícia e professor Marcos, entretanto, por várias vezes, durante os encontros do grupo, cobraram um posicionamento da professora Isabella sobre uma afirmação estática de sua identidade quilombola, chegando a professora Patrícia a afirmar:

De fato, eu acredito que ela [Professora Isabella] ainda não se considera quilombola. [...]É que ela ainda tá pensando. Ela mora num território quilombola,

mas ela ainda não é totalmente quilombola. Às vezes ela quer ser, às vezes ela não quer. (Prof.^a. PATRÍCIA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020).

Essa percepção de “às vezes ela quer ser (quilombola) às vezes ela não quer.”, se direciona para essa compreensão de uma identidade construída de maneira ambivalente desde a infância e que talvez ainda se reproduza de maneira ambígua na atualidade. Mas o intuito aqui não é corroborar com as exigências por uma afirmação identitária urgente e que não titubeia, mas sim de compreender como essa identidade se configura não *apesar* da ambivalência, mas *com* a ambivalência enquanto parte de uma identidade quilombola possível dentro do contexto de discriminação étnico-racial vivido pela interlocutora.

A professora Isabella demonstrou incômodo com o questionamento dos colegas sobre a sua afirmação identitária, e narrou como costuma responder a isso:

Muitas pessoas perguntam às vezes assim: Tu mora onde? E eu digo, eu moro no Quilombo Rampa. Ai eles me olham assim e dizem “ah tu é quilombola?” Ai eu digo assim, sou! Mas eles olham a minha aparência, e tem muitos deles que dizem assim que só pensam que a pessoa é quilombola porque usam turbante, porque usam cabelo com trança, ou vestem aquele roupão. [...] Então eles questionam “a tu é quilombola?”, e eu digo, sou! Não é porque eu não coloco aquela vestimenta, aquele acessório todo, né, que eu não me considero quilombola! (Prof.^a. ISABELLA – Relato obtido em 06 de outubro de 2020).

Na fala da professora há uma chamada de atenção para o fato de que assim como não existe uma identidade unívoca e essencializada de Quilombo, também não existe uma identidade quilombola única, e por isso, não é o cabelo que pode por si só promover a identificação de alguém como quilombola ou não. A fala de Isabella é um convite para a superação de estereótipos, e para a aceitação das escolhas que são possíveis para cada um, em dado momento. Daí a necessidade de escuta atenta e empática quanto aos processos identitários, no que se refere a como alguém pode se definir enquanto quilombola e como representa suas práticas e articulações com os demais grupos e esferas sociais com as quais interage, visto que a auto-atribuição da identidade quilombola depende em primeira instância, da decisão de se autoidentificar, e dos critérios utilizados pelo grupo em questão para reconhecer seus pares, a partir de sua própria história e cultura.

Como bem coloca o psicólogo social Antônio Carlos Ciampa: “Nossa linguagem cotidiana tem dificuldades de falar do ser como atividade - como acontecer, como suceder. Acabamos por usar substantivos que criam a ilusão de que o indivíduo seria dotado de uma substância que se expressaria através dele.” (CIAMPA, 1999, p.133). A nossa linguagem cotidiana é fruto da nossa cultura que, como defende Ciampa, tenta apagar as contradições próprias dos processos de produção de identidade, fazendo-nos defrontar com o que ele chama

de forma-personagem, onde as identidades vão adquirindo uma aparência de inalterabilidade, na qual se desconhece os processos de construção do mesmo. Essa destruição dos rastros deixados nos caminhos de construção identitária, bem como o apagamento das contradições subjacentes a essa construção, desembocam numa *identidade-mito*, que oculta a verdadeira natureza da identidade enquanto metamorfose, enquanto processo (CIAMPA, 1999)

A demanda por uma afirmação de identidade quilombola que se afirme igualmente em todo e qualquer espaço e contexto, ignora de certo modo os processos psicossociais em questão, que são sujeitos das contradições presentes nos jogos de poder que interpelam as vidas quilombolas, que ainda se encontram imbrincadas em relações de dominação, de violência, marginalização e desigualdades que marcam seus corpos, memórias e territórios.

A identidade de Professora Isabella, como vimos em seu relato, tem se convertido paulatinamente numa nova identidade política que se metamorfoseia na medida em que a mesma é perpassada pela dimensão de seus direitos e a necessidade organizativa da comunidade para a garantia destes, como a própria professora afirma

Hoje em dia você pode procurar seus direitos e tudo. Eu também não sabia antes que uma comunidade quilombola tinha muitos recursos. Não sabia não. A gente morava aqui, mas não sabia que uma comunidade quilombola tinha muitos direitos, ganhava coisas. Depois que a gente foi estudando um pouquinho e tendo informação, a gente foi saber que nossa comunidade tem políticas públicas voltadas só para as comunidades quilombolas, basta só as pessoas dessas comunidades procurar e reivindicar seus direitos. (Prof.^a. ISABELLA – Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Aqui cabe destacar que para Isabella a emergência da identidade quilombola coincide com o processo de certificação da comunidade como quilombola, quando então, passa-se a perceber que “*uma comunidade quilombola tinha muitos direitos, ganhava coisas*”. Com efeito, cabe colocar conforme Arruti (1997) que as identidades são também frutos dos interesses dos grupos e indivíduos que as assumem, porque podem utilizá-las de uma maneira que traga vantagens para si. Por isso, ainda conforme o autor, é crucial entendermos que o uso da noção de “quilombola” ou de “comunidades remanescentes de quilombos” implica sobretudo na “possibilidade de ocupar um novo lugar na relação com seus vizinhos, na política local, diante dos órgãos e políticas governamentais, no imaginário nacional e, finalmente, no seu próprio imaginário.” (Arruti, 1997, p.22).

O autor discute que é por meio desse ganho de um novo lugar no jogo das relações e disputas políticas, que uma comunidade afim de produzir com mais força uma realidade identificável pelo poder estatal e órgãos de titulação, vai aos poucos adotando para si termos

que antes eram duramente rechaçados, como por exemplo “*preta da Rampa*”, que antes era motivo de total vergonha para Isabella, e atualmente passa a ser visto como uma realidade que a mesma pode positivar, e que é atualizada cotidianamente, em suas atividades, enquanto professora atuante na promoção de saberes históricos e culturais na EEQ.

Desse modo, vemos que a conquista de direitos quilombolas é essencial para o fortalecimento da construção de novas identidades políticas, que permitam repensar, refazer e reescrever os territórios quilombolas em suas lidas por reconhecimento e afirmação de identidades que tenham por finalidade a própria emancipação. A emergência dessas identidades é que podem contribuir para um processo de subjetivação repleto de autodeterminação, de re-existência e de protagonismo frente ao sistema posto.

A conquista desses direitos, entretanto, é campo de batalha e enfrentamento diário frente ao contexto excludente que gera medo, angústia e dificuldades na autoidentificação quilombola, conforme colocado por Prof. João em um de nossos encontros:

Eu encaro, e digo pra mim mesmo “eu sou quilombola, e eu vou ser quilombola em todos os momentos, nas minhas atitudes. [...] Andar com meu cofo na cintura, por exemplo, é um preconceito diário, e até quando tu não vê nos olhos das pessoas, alguém te toca e te fala. Sinto direto aqueles olhares de negatização. Então é isso que complica a tua autoidentificação enquanto quilombola nos lugares, enquanto negro especificamente. Não posso andar com meu cofinho. Mas eu ando mesmo assim! (Prof. JOÃO - Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

A fala de João nos ilustra que mesmo diante dessas experiências negativas ainda é possível resistir, e enfrentar o racismo cotidiano. Contudo, conforme pudemos acessar nas falas de Isabella e João os recursos disponíveis a cada sujeito nesse processo de criação de uma identidade-metamorfose-emancipação¹⁵ que os leve para uma reelaboração das vivências do racismo cotidiano, e para uma afirmação cada vez mais positivada de seus modos de vida, não são iguais para todas as pessoas, o que não invalida as lutas por reconhecimento dessas identidades, que mesmo com as fricções e tensões que se presentificam em suas vidas, ainda engendram modos de construir-se na exterioridade do que é esperado pelas políticas de identidade colonizadoras.

¹⁵ “Identidade-metamorfose-emancipação” é um sintagma proposto por Ciampa (1990) para pensarmos em identidade como um processo contínuo de metamorfoses que se dá numa progressiva e interminável atualização histórica do devir humano, que se orienta para a superação das limitações e das condições sociopolíticas.

5 BRECHAS, ATALHOS E SAÍDAS PELA RAMPA: insurgências pedagógicas para o tornar-se quilombola.

Chegamos a esta seção a um momento crucial onde serão compartilhados os desdobramentos decorrentes dos fazeres criados por nossas interlocutoras/es, em direção à uma educação identitária, fincada no território da Rampa.

O título desta seção traz os termos “brechas” e “atalhos” para enfatizar de início esse lugar inventivo ocupado pelas professoras e professores diante da necessidade de criar saídas para fora do caminho de uma educação hegemônica. As brechas formam a imagem de uma fenda por onde é possível enxergar o outro lado. São nas brechas que se abrem a possibilidade de ver e de atravessar outros mundos.

O atalho, por sua vez, nos remete à feitura de um caminho mais curto para chegar-se ao destino pretendido. No geral, a palavra atalho é utilizada como sinônimo do que é malfeito, como “trabalho de preguiçoso”. Mas quando penso ancestralmente nas vidas de pessoas pretas, que viram no forjar de atalhos, nas picadas abertas em meio a mata cerrada, as mais autênticas alternativas de insurreição, é que passo, então, a enxergar os atalhos como potência de vida. Atalho aqui é criação, representa a inventividade de um saber forjado a partir da necessidade de sobrevivência, e da urgência em reinventar e reconquistar seus próprios caminhos e destinos. É uma rota possível para quem tem pressa de encaminhar a vida desencarrilhada pela rigidez e violência dos padrões da Casa Grande

Uma educação antirracista num país que mira a supremacia branca nos currículos, que tem como meta a branquidão como único destino desejável para os corpos, é uma gira que só é possível no contra-ataque do atalho, onde é permitido os talhos, rasgos nas brenhas do mundo eurocentrado.

As rotas alternativas constituem para pessoas negras, tanto no passado como no agora, verdadeiros caminhos de emancipação, modos de afirmar-nos como sujeitos livres e insubordinados ao fluxo colonial dominante. Nas brechas é que se torna possível reelaborar-se, rever-se; e nos atalhos, reencaminhar-se em formas de existência particulares.

Talvez esse seja um dos grandes desafios da escola na EEQ, construir saídas através das brechas e atalhos, que possibilitem redimensionar as práticas docentes para a valorização das identidades quilombolas, construindo espaços e tempos de aprendizagens significativas para os contextos sociopolíticos e culturais dos Quilombos no quais se encontram. Todo fazer pedagógico é em si mesmo cultural e identitário, porque nenhuma educação se dá em

desenraizamento das normas, verdades e práticas de uma determinada sociedade ou grupo, nem em desarticulação com os projetos de sujeitos a serem formados. A questão é justamente entender quais sujeitos a EEQ pretende formar.

Nesse sentido buscamos neste capítulo responder ao seguinte questionamento: Como as professoras/es da Rampa tem construído práticas pedagógicas enquanto elemento estruturante para o autorreconhecimento das identidades locais e da valorização da história e cultura do quilombo Rampa?

5.1 Escola e políticas de igualdade para a EEQ: territórios em disputa na Rampa.

A escola enquanto espaço formativo comporta as desigualdades políticas e sociais que disputam projetos educativos opostos. Se por um lado a escola é uma instituição que exerce forte mecanismo de controle, de classificação e docilização dos corpos, contribuindo para a estabilidade do próprio capitalismo e toda a ação de captura que este exerce sobre as subjetividades; por outro lado, é também a escola em suas diversas mediações que pode fortalecer insurgências das subalternizadas e dos subalternizados pelo sistema-mundo.

Por isso é sempre necessário discutir a escola historicamente como um espaço sociocultural, mobilizado pela presença de diversos saberes e pela permanente reconstrução de práticas sociais que influenciam nas construções identitárias de quem faz parte do mundo escolar.

Aqui voltamos nossos olhares para a escola pública que busca implementar uma EEQ, que em especial, estabelece tensões específicas em torno da sua pretensa universalidade. A escola pública se estrutura enquanto um espaço de efetivação da garantia do direito à educação para todos, e nessa busca por servir a todos, investe institucionalmente na homogeneização de seus agentes e documentos oficiais, em processos que levam à obliteração das diferenças, sufocando as particularidades de cada pessoa ou grupo que constrói esse espaço, em nome de uma pretensa igualdade.

Ao discutirmos sobre a construção da diferença na EEQ, enquanto um direito das comunidades quilombolas, nossas interlocutoras/es se posicionaram quanto a necessidade de enxergar a escola quilombola não apenas como um nome, mas como um espaço concreto de construção da diferença. Destaco aqui as falas dos professores João e Isabella, que sintetizam o que foi argumentado pelo grupo:

Eu acho que sim, a primeira diferença de ensinar numa escola quilombola eu creio que é quando se vai ensinar numa escola quilombola que tem todo o conteúdo

voltado pro tema, bem colocado. Eu acho que aí é bem trabalhado a diferença né? [...] a nossa escola aqui também, a nossa comunidade é quilombola, mas de um certo tempo pra cá que ela foi vista como quilombola, que a gente foi trabalhando os temas voltado pra quilombo. Mas antes a gente não trabalhava. A gente sempre morou numa comunidade quilombola e não trabalhava o assunto, e não sabia o que era quilombo, e não falava da história, das tradições, do negro né, essas coisas. (Prof.^a ISABELLA - Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Eu moro aqui há muito tempo, então isso é uma questão delicada, a gente observa que é recente que a gente começou a tratar dessas questões de maneira mais firme, até pela questão de que o movimento começou a se valorizar mais. Tem também a questão daquela lei 10.639 que não é tratada como deveria ser, né? É uma lei federal, mas que quando chega nos municípios ela é quebrada, não é tratada como deveria ser. Mas é um processo que mudou bastante, as crianças já tem aquele sentimento de aceitação, de aceitar o cabelo e tal, então tudo isso, se não for trabalhado mesmo, se torna a mesma coisa. Tivemos aqui por exemplo um problema com a SEMED de não querer liberar uma data que sempre foi tradição aqui na Rampa, então vieram aqui fazer uma reunião. A educação tem que se entender com o modo de vida da comunidade. [...], Mas tem muitas coisas ainda pra implementar. Tem o caso da alimentação que é diferenciada, e que ainda não tá tendo. [...] Pela lei, a alimentação tem que ser quilombola, diferenciada, vamos dizer, a prefeitura tem que comprar os alimentos produzidos na comunidade para usar na escola. E hoje ainda não tem essa política, tá entendendo? Tem a horta comunitária, tanto aqui como nas outras comunidades também tem, é passado para a prefeitura, mas a prefeitura não retorna, não chega na escola ainda. Então essa nova lei é para ter isso. (Prof. JOÃO - Relato obtido em 22 de setembro de 2020)

Essas falas evidenciam o inter cruzamento entre os processos hegemônicos de educação e a construção da diferença na U.E São Bartolomeu, que ao que pudemos vislumbrar, acontece na fronteira com as determinações concretas que surgem nos múltiplos fatores institucionais, legais e sociopolíticos que cerceiam essas identidades. A escola *no* Quilombo, precisa cada vez mais construir espaços para tornar-se a escola *do* quilombo escola.

Vemos aqui que se por um lado as leis e diretrizes orientam a necessidade de uma educação específica para quilombolas, por outro lado, ao se aplicar as leis, tais diferenças passam por diluições para que caibam no horizonte comum da universalização. Nesse avesso de entendimento sobre igualdade de direitos, a escola não se concretiza como uma escola para todos, pois tantas vezes se recusa a considerar de maneira comprometida as especificidades e necessidades de uma educação para as diversidades de raça, etnia, gênero, dentre outras. Fica o questionamento: Como poderia uma escola que busca a igualdade em termo de universalidade como horizonte de homogeneização, pensar e atuar para a diversidade e para a formação de identidades quilombolas?

Boaventura de Sousa Santos (2010) argumenta que a principal dificuldade com que nos defrontamos diante da crescente violência da discriminação imposta pelos sistemas que

produzem desigualdade e exclusão, diz respeito à articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade:

A crise de gestão controlada dos sistemas de desigualdade e exclusão na modernidade capitalista tem, pelo menos, o mérito de mostrar que o universalismo antidiferencialista que subjaz a essa gestão, além de não ser genuíno, reduziu a um simplismo intolerável as complexas relações entre igualdade e identidade, entre desigualdade e diferença. (SANTOS, B. 2010, p.312)

De acordo com o autor, uma política de igualdade genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas se assentam, sem perder de vista que a identidade é sempre uma pausa transitória num processo de identificação, pois os grupos sociais, tal como os indivíduos, podem dispor de diferentes identidades complementares ou contraditórias ao longo do tempo, e dispor delas de acordo com o momento de suas vidas e os momentos históricos.

A partir desse entendimento, Santos (2010) propõe que para que haja uma articulação multicultural entre igualdade e políticas de identidade, deve haver a seguinte compreensão: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, B, 2010, p.313).

A partir dessa discussão sobre políticas de igualdade e diferença, podemos colocar que para que pensemos a educação como um direito de todos, é necessário antes fazer um reconhecimento crítico da existência das marcas da diferença em trânsito no cotidiano escolar e fora dele, marcas essas que fazem com que nem todas as pessoas sejam vistas de maneira igualitária nas muitas esferas sociais, inclusive na escola.

A EEQ reserva para si uma diferenciação particular, que merece um tratamento específico para a construção de currículos e formação de professores enquanto partes estruturantes de uma política de educação quilombola que evidencie a identidade e a territorialidade dos quilombos, e bem como seu importante papel na formação cultural, política, econômica e nos destinos da sociedade brasileira.

Destaco alguns dos princípios dispostos no artigo 7º das DCN's, que trata dos princípios que devem reger as práticas e ações político e pedagógicas da escola, pois estes solapam a ideia de um currículo neutro:

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;

XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

(BRASIL, 2012)

É notório nesses princípios para a EEQ que vários marcadores de diferença são colocados como eixos fundamentais de atuação. Marcadores de gênero, sexualidade, classe, etnia e território são apontados como fundamentais de serem reconhecidos, tensionados e respeitados no processo educativo que deve ser movimentado considerando os processos psicossociais próprios da estrutura social brasileira. Esses princípios representam fortemente o levante da educação contra projetos curriculares hegemônicos, pois inviabiliza a compreensão de uma cultura universal, ou ainda, de uma cultura da brasilidade, de um ideal de nação defendido por setores mais conservadores da esfera pública.

Em texto escrito para a cartilha nacional de “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais” (BRASIL, 2006), a Profa. Dr^a Georgina Helena Lima Nunes destaca que para pensarmos em uma construção curricular para e com comunidades quilombolas, o saber instituído e o saber vivido precisam atuar em permanente diálogo construtivo, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, fechado, hierarquicamente estruturado em torno de conteúdos universalizantes.

Nessa esteira, o currículo escolar enquanto um documento oficial produzido para nortear os modos de ensinar, as práticas desenvolvidas na escola como um todo, se revela como um dos veículos do poder de institucionalização dos saberes e discursos norteadores, sendo, pois, um campo privilegiado para o levante das práticas voltadas para a diversidade das relações étnico-raciais.

A teoria crítica do currículo se propõe a pensar os currículos como discurso, e sendo discurso são campos de disputa nas relações de poder, já que selecionar quais conteúdos deverão compor o currículo e direcionar práticas político-pedagógicas se configuram enquanto operações de saber e poder que privilegiam determinados conhecimentos, metodologias e modos de ser, em detrimentos de outros. O que está posto através do currículo, conforme Tadeu Silva (2005) é um conjunto de atitudes, valores, orientações, regras e práticas que fazem com que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas de funcionamento da sociedade hegemônica. Isso implica dizer que crianças e jovens aprendem valores ligados à nacionalidade, como também aprendem compreensões ligadas à raça, etnia, gênero, sexualidade etc.

Silva, T. (2005) argumenta ainda que nas discussões cotidianas, quando se pensa em currículo, tende-se a enfatizar apenas questões relativas ao acúmulo de conhecimento, camuflando o fato de que o conhecimento que constitui o currículo está vitalmente implicado naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. O autor destaca que a seleção de conteúdo para compor um currículo, é sempre orientada por uma pergunta norteadora que enuncia: “o que eles ou elas devem ser, ou melhor, o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, T.2005, p.15). Ou seja, é a partir da compreensão de um tipo ideal de ser humano, para um determinado tipo de sociedade, que se faz a seleção do que ensinar e de como educar. Essa discussão nos apresenta os currículos enquanto dispositivos de produção de identidades, que atuam para a normalização prevista nos discursos identitários dominantes.

Desse modo, para se pensar um currículo para a EEQ faz-se necessário pensar quem é o quilombola para o qual se ensina; qual o quilombola que se quer tornar. Daí a primazia na estreita relação que a escola deve construir com a comunidade e suas lideranças, para se pensar saberes e projetos locais de sociedade que fortaleçam o reconhecimento de suas histórias, lutas, seus modos de vida e suas práticas discursivas.

Esse diálogo entre conhecimento tradicional, cultura local e escola, foi relatado em nossos encontros pelas professoras e professores da escola da Rampa. Como já mencionado anteriormente neste trabalho, não pudemos ter mais encontros para discutirmos sobre as práticas desenvolvidas na escola pelas nossas interlocutoras/e interlocutores, e nem tampouco tivemos a chance de ver a atuação junto as alunas, alunos e alunes da Rampa, em razão da pandemia. Contudo, muitos compartilhamentos foram realizados ao longo do grupo focal sobre atividades desenvolvidas na escola no sentido da construção identitária do Quilombo, e sobre como a equipe foi se mobilizando e se modificando para atender as demandas da EEQ.

No tópicos seguintes veremos com detalhes o que foi compartilhado quanto à atuação da equipe de professores.

5.2 Da escola no quilombo à escola do Quilombo: caminhaduras insurgentes para o reexistir identitário.

Algo que deve ser refletido antes de falarmos sobre as práticas pedagógicas na Rampa, é propriamente colocar o que se entende aqui como tais práticas. Em primeiro lugar, pensando dentro do referencial analítico que norteia este trabalho, pensamos em práticas, de modo geral, enquanto um dos conceitos centrais da obra foucaultiana, conforme nos apresenta Rosa Maria Fischer:

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber que se implicam mutuamente. Ou seja, enunciados, visibilidades, textos e instituições, falar e ver, constituem práticas sociais por definição, permanentemente presas, amarradas às relações de poder que as supõem e as atualizam. (FISCHER, 2020, p.75)

Desse modo, práticas se apresentam enquanto tudo que nós fazemos quando falamos ou quando agimos a partir dos discursos que nos orientam, e das relações de saber-poder que nos interpelam. As práticas pedagógicas, em especial, são em si mesma práticas sociais vinculadas à instituição escolar, e por isso, aqui são entendidas conforme Maria Amélia Franco, nos apresenta, como sendo “(práticas) que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo” (Franco, 2016, p.537). As práticas pedagógicas, portanto, são todas as ações desenvolvidas num determinado espaço escolar, tendo por finalidade o encaminhamento do fazer educativo na direção do que é significativo para a realidade histórico-cultural da qual participa e que constrói.

Em relação ao nosso campo de pesquisa, buscamos analisar a partir das falas do grupo focal o que está sendo desenvolvido pela equipe da Rampa, quais os sentidos elencados por nossas interlocutoras/es, e sob quais condições os mesmos levam adiante suas empreitadas na EEQ. No título deste tópico, apresenta-se o neologismo “caminhadura”¹⁶ para dizer desse caminhar difícil, porém inventivo, e cheio de sementeiras, de nossas interlocutoras e interlocutores em direção à uma proposta de EEQ que contribua com os processos de reexistência do Quilombo Rampa.

¹⁶ “Caminhadura” é um neologismo criado pelo músico e compositor baiano, Gilberto Gil, para significar o ato de caminhar; a dura caminhada. Aparece pela primeira vez na música “Drão”, de 1982.

Ora, a escola é um lugar dedicado à produção e reprodução de saberes, e à formulação de visões de mundo a partir das quais se explica e se age sobre a realidade na qual estamos inseridos. Por isso, pensar sobre tais questões merece compreendermos o que a escola pode oferecer à comunidade a qual se integra. Em relação às escolas de Quilombos cabe o entendimento de que estas não constituem o local privilegiado do saber, mas sim um dos muitos lugares onde se pode educar para ser quilombola; para produzir e reproduzir valores, práticas, vivências e conhecimentos das comunidades quilombola na qual se inserem. Destaco a seguir falas do grupo focal no que se referem ao papel da escola frente às demandas da EEQ:

[...] a gente vê que é isso, que a todo momento o sistema tenta te adaptar, te embranquecer, com esses termos que a gente nem percebe, mas quando pensa que não Já se tornou algo muito grande, principalmente na criança e no adolescente, que fica assim meio sem se entender: O que que eu sou mesmo? Eu sou moreno? Ou eu sou preto? Às vezes a pessoa tá aqui em casa dizendo que é preto, mas na escola a professora tá chamando de que? De moreno. Então por isso que a pessoa demorou a se entender. Então tanto os jovens quanto as crianças precisam desse olhar do professor, de saber esse reconhecimento, de trazer fortemente a cultura, de revelar essas coisas do sistema. Porque a gente pode até dizer que o sistema tem uma falsa aceitação, porque só passaram a investir nisso à medida que viram que a cultura negra dá dinheiro, renda que de uns tempos para cá vem cada vez mais sendo lucrativo explorar a cultura negra. Então de uns tempos pra cá passaram a forçar mais esse reconhecimento também por isso
(Prof. JOÃO - Relato obtido em 06 de outubro de 2020).

O que tá faltando mais aqui é bastante pesquisa, estudar mais sobre o quilombo, sobre educação quilombola, por que muitos sabem que moram num quilombo, mas não sabem o que é, não sabem os direitos do quilombola. Então, falta estudar mais profundamente sobre o próprio território, né. A escola ajuda nisso [...] Você pode até se caracterizar, mas você tem que estudar sobre sua origem, para ter mais informação. Aí se uma pessoa chegar até você: Conta a história aí. E pessoa não sabe nem o que é um quilombo, quanto mais o seu. Se não fosse essa pandemia, nosso projeto era aprofundar mais na questão da educação escolar quilombola.
(Prof.^a ISABELLA - Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

A gente precisa refletir a escola como espaço de análise para a promoção de práticas de respeito às diferenças, e atitudes estas que devem ser praticadas diariamente. (Prof.^a CRISTINA - Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Percebemos por essas falas em destaque que nelas encontram-se enunciados pelo menos três dos sentidos que orientam as práticas desenvolvidas na escola da Rampa, sendo eles: 1- escola como espaço de reconhecimento e fortalecimento identitário; 2 – escola como espaço de resgate da história e cultura afro-brasileira, quilombola e africana; 3- escola como espaço de promoção de respeito às diferenças.

Vemos nesses eixos o atravessamento do discurso produzido pelas leis e diretrizes que orientam para uma Educação das Relações Étnico-raciais e para a EEQ, segundo o qual o objetivo das ações escolares deve se constituir a partir de uma proposta político pedagógica que se organize a partir do tempo histórico e do espaço social construído a partir da população negra brasileira, buscando as trajetórias comuns, mas também as trajetórias forjadas pelas vidas quilombolas Brasil afora.

Nunes (2006) destaca que para fazer valer a escola como espaço de fortalecimento identitário de comunidades quilombolas, algumas temáticas fazem-se essenciais na orientação desse trabalho, sendo elas: “identidade, espaço/território, cultura, corporeidade, religiosidade, estética, arte, musicalidade, linguagem, culinária, agroecologia, entre outros” (NUNES, 2006, p.158). De acordo com a autora, tais temáticas deverão ser vistas sempre como meros ponto de partida, que serão praticados conforme se fizer oportuno à tarefa e seus objetivos dentro de cada comunidade. Os temas não devem ser ditados pela escola, mas extraídos do contexto em que se efetua a prática educativa.

Na escola da Rampa nossas interlocutoras/es inventaram suas saídas para trabalhar a história da comunidade e a identidade quilombola, a partir do desenvolvimento de atividades de valorização da cultura local. O grupo relatou que desde 2015 passaram a trabalhar de maneira mais específica as temáticas relacionadas à Rampa, e que isso se fortaleceu com nos anos seguintes a partir de projetos escritos na escola e demandados pela SEMED.

A professora Cristina nos trouxe em uma de suas falas sua movimentação na construção de uma educação voltada para o fortalecimento identitário da Rampa, quando nos diz:

[...] ao saber que iria trabalhar na comunidade Rampa, que eu já conhecia a partir do Festejo de São Bartolomeu, vim com expectativa de conhecer mais a história da mesma, e o porquê o festejo para São Bartolomeu. Assim sendo, procurei indagar os alunos sobre a história da comunidade, no intuito de conhecer e poder somar, contribuir com a aprendizagem deles. Para isso fez as seguintes interrogações: O porquê do nome Rampa, como surgiu a comunidade quem foram os primeiros habitantes etc. Pude perceber pelo relato dos estudantes a necessidade de juntos conhecermos a história da mesma, a história africana, e assim relacioná-las ao local. Foi então que procurei pesquisar, e uma das pesquisas foi a Lei 10.639/2003, e apresentei aos discentes. Interroguei moradores antigos das comunidades, os quais relataram coisas que me deixaram encantadas e com sede de conhecimento, e a partir daí resolvi passar um trabalho de pesquisa sobre o assunto. Sobre o porquê de Quilombo dos Palmares, o que seria quilombos e quilombolas. Após as discussões, vieram interrogações como: A comunidade Rampa pode ser considerada um Quilombo? E quem são os quilombolas? O porquê dessa conclusão? Diante das afirmações, em conjunto, adotamos como base para o desenvolvimento dos nossos trabalhos, o resgate dessa identidade cultural, através de nossas disciplinas, sendo trabalhadas de forma contextualizada, relacionando o anterior ao atual, mediante trabalho de leitura,

produção textual, pesquisa de campo e etc., dando significado, associando à história da comunidade, e trazendo para exposição nas datas comemorativas da escola.

(Prof.^a CRISTINA- Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Vemos na fala de Cristina a mobilização na busca por uma construção conjunta da história e cultura da Rampa. O espaço da escola nos aparece aqui como um lugar de colaboração, e enquanto núcleo organizativo das memórias e histórias da comunidade, que a partir do seu trabalho rerepresenta a comunidade a si própria, que vai aprendendo a se enxergar no espelho do conhecimento, enquanto saber formativo, construtivo de uma racionalidade própria, e de uma identidade que se presentifica em cada sujeito que se enraíza no território.

Conforme aponta Nunes (2006), em termos de outros espaços de educação, as comunidades quilombolas se desenvolvem há séculos em torno de sua memória e oralidade. Para os quilombolas os vínculos entre o educar e o formar são desenvolvidos a partir da ancestralidade enquanto um corpo de conhecimento que antecede qualquer formação escolar, e que mesmo diante do devir de transformações do presente, contribui com os modos de ser e estar no mundo dessas comunidades. A autora destaca que ensinar em comunidades negras tem como premissa entender o território como componente pedagógico, e a história do quilombo como lugar de resistência cotidiana e de formulação de saberes. Isso faz do próprio grupo e da coletividade um corpo educador.

A movimentação da Prof.^a Cristina em direção a própria Rampa como corpo educador, foi reafirmada pelo grupo ao narrarem as demais práticas desenvolvidas na escola junto à comunidade. No Quadro 12, abaixo, é apresentado um resumo das atividades narradas pelo grupo com o intuito de relacionar as práticas pedagógicas com a história e cultura da Rampa:

QUADRO 12 – Práticas Pedagógicas desenvolvidas na U.E São Bartolomeu

Prática Pedagógica	Resumo do desenvolvimento
Pesquisas e seminários sobre a história e cultura da comunidade	Foram escolhidos como temas para as pesquisas: as parteiras locais, sobre curandeiras, prática da umbanda, plantas medicinais, danças e culinária típica da Rampa. A entrevista à moradores foi a principal fonte para essa prática.

I Festival de Arte e Cultura do Campo: a cor da nossa comunidade tem o som da nossa identidade	Como parte da programação dos 200 anos da Rampa, foi realizado um festival cultural que teve como culminância: a declamação de poesias e cordéis sobre a Rampa; concurso de pinturas; peças teatrais; concurso de beleza; apresentação dos tambores de crioula jovem-adulto e mirim;
Jornal do Quilombo	Nomeado como o “Rampa Notícias”, foi uma atividade desenvolvida dentro da disciplina de Geografia para contar sobre a organização econômica da Rampa, em forma de um telejornal, que foi apresentado na escola à comunidade.
Rodas de Leitura	Livros com temática quilombola, disponíveis na biblioteca da escola foram lidos em conjunto pelas turmas de terceiro e quarto ano.
Matemática Contextualizada	Aplicação dos conteúdos de porcentagem, perímetro, análise de gráficos, densidade demográfica a partir de elementos do cotidiano e do território da Rampa.
Rodas de Contação de histórias	Moradores mais velhos foram convidados a contar histórias, memórias e “causos” da Rampa, no pátio da escola.
Construção de murais temáticos	Cada sala de aula recebeu um mural com temática quilombola, confeccionado pelas professoras.

Fonte: Dados construídos a partir do grupo focal.

É interessante perceber nessas práticas narradas pelo grupo o esforço conjunto em construir soluções para uma EEQ focada no protagonismo da comunidade para a construção dos saberes coletivos e das identidades. Em cada prática encontra-se colocada em pauta o cotidiano da Rampa, sua oralidade, sua memória, sua riqueza estética, convidando a

comunidade para dentro da escola, e enxergando a coletividade da Rampa como professora em si mesma.

Arroyo (2014) argumenta que toda experiência social produz conhecimento, e que para reorientarmos nossos currículos e práticas pedagógicas é necessário o reconhecimento de que desperdiçar experiências é também desperdiçar conhecimentos. Abandonar a separação entre experiência e produção de conhecimento é a base para superar a crença limitante de que a comunidade e os professores são incapazes da produção do conhecimento verdadeiro, porque estão atolados na sobrevivência, no real vivido, sendo capazes apenas de produzir o saber da experiência comum, do senso comum, que são vistos, no geral, como um conhecimento menor.

Mas o conhecimento da experiência social é justo aquele que permite o dizer-a-verdade sobre si mesmo, e por isso não deveria ser visto sob a sombra colonial de um “conhecimento menor”. Enxergo aqui essa abertura à comunidade, e a escuta dos saberes coletivos como guia para a construção de sujeitos, como formas necessárias de práticas de cuidado, de cura coletiva das feridas mortíferas da colonialidade.

De acordo com Foucault (2014) aquilo que podemos chamar de “cuidado de si” consiste, de maneira geral, nas práticas que nós desenvolvemos em torno de nossa própria subjetividade, com a finalidade de nos constituirmos enquanto sujeitos a partir de um dizer-verdadeiro particular. Desse modo, as práticas pedagógicas construídas a partir das práticas do Quilombo, equivaleriam a um munir-se com as verdades da Rampa, a fim de se obter condições necessárias para a construção de um determinado modo de ser quilombola.

Essa forma de dizer a verdade, o dizer-verdadeiro sobre si mesmo, é colocado por Foucault como uma atividade com os outros, ou seja, uma construção que não se faz solitariamente, e na qual se busca uma honestidade entre o dizer e o viver. Ao colocar a escola como espaço para dizer o vivido na Rampa, e para viver o que é dito nas palavras dos moradores, nas memórias e histórias da comunidade, abre-se espaço para a insurgência de práticas de liberdade.

Foi destacado pelo grupo que a reestruturação da U.E São Bartolomeu tem sido um processo longo, que atravessa mais de duas décadas de construção e resistência, que conta com o trabalho da equipe de professoras e professores como elemento chave para o desenvolvimento da maior parte das práticas elencadas no quadro apresentado acima. Conforme destacam as professoras Isabella e Cristina:

Eu comecei aqui na escola em 97, de lá pra cá, nunca houve gestão. Não, não teve gestão, era só coordenação e nós. Foi 2017 ou 2018, que veio ter gestão, não

lembro bem o ano. (Prof.^a ISABELLA - Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Então quem tomava de conta de tudo éramos nós professores. No dia que a gente queria dizia como seria, planejava, vou trabalhar minha disciplina assim e assim. Cada um por si, e deus por todos. Cada um que decidia. Então sabe o que que eu penso desde que cheguei nessa comunidade? Que a escola necessita também de uma liderança que traga esse conhecimento, e que estimule, motive isso a acontecer. (Prof.^a CRISTINA- Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

E foi nos últimos seis anos, de acordo com o relato dos professores, que a escola tem trabalhado mais intensamente na construção da EEQ. Professor João, destaca que em 2018 quando o novo prédio da escola foi inaugurado, a escola já redirecionou até mesmo a forma de se apresentar esteticamente, quando nos conta:

[...]quando viemos para essa escola nova, todo o design da escola passou a ser voltado para o ser quilombola. Então, o aluno entra na sala e já enxerga a cor dele na parede, e antes a gente não via muito isso. Agora eles olham na parede os desenhos, o alfabeto com referências quilombolas, já se veem. (Prof. JOÃO - Relato obtido em 22 de setembro de 2020).

Na figura 15, na página seguinte, vemos um painel com imagens dos murais que estão dispostos nas salas de aula da escola da Rampa.

FIGURA 15 – Painel com registros dos Murais Temáticos da U.E São Bartolomeu



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

É interessante notar que através desses murais podemos enxergar algumas das compreensões acerca das relações étnico-raciais que se encontram imbricadas no fazer das professoras e professores da Rampa. As frases “*A alma não tem cor*”, e “*A diferença não está na cor, mas no coração*”, nos convidam a refletir com cautela sobre os sentidos que estão aqui enunciados. Ao dizermos que alma não tem cor, e que a diferença entre nós se dá pelos valores cultivados em nossos corações, é o mesmo que dizer que só existe uma raça: a humana. Já vimos que cientificamente, de fato, não faz sentido falarmos em diferentes raças, contudo, considerando a nossa dinâmica e estrutura social, ainda se faz necessário falar de raças em termos de construção social, para tornar explícito os processos de subalternização e exclusão de pessoas não-brancas

Desse modo, as frases em questão nos remetem a uma ideia de igualdade universalizante, que no final das contas abafa as diferenças socialmente construídas com base no racismo brasileiro. Por isso, a provocação que pode ser feita diante dessas frases é: já que somos todos humanos e iguais, e se a diferença está na bondade ou perversidade de nossos corações, então por que em nosso país a humanidade ainda não é ofertada igualmente a todas as pessoas?

O Brasil muito se utilizou e ainda se utiliza amplamente de mecanismos implícitos para a manutenção de privilégios étnico-raciais, encobrando, a partir do ‘princípio de igualdade’ como padrão de uma convivência multiétnica, todo o racismo, preconceito e discriminação que orientam as engenhosidades do projeto colonial atualizado. Por isso, o movimento que tem sido feito na história recente do Brasil, pela militância negra, é de evidenciar a racialização, para depois, em outro momento histórico, ser-nos possível desracializar nossos discursos.

Por isso, a afirmação contida nos murais, nos coloca diante de um risco ainda atual quando se trata de racismo à moda brasileira: o risco de reforçar o próprio mito da democracia racial, como se estivéssemos numa sociedade pacífica e de convivência harmônica entre as diferenças. Enquanto nossa cultura for estruturada a partir da hierarquização das diferenças raciais, talvez seja mais oportuno demarcarmos nossas almas como pretas na cor, e pretas em seus saberes e valores, em contraposição a uma suposta “alma branca”, como ideal de humanidade, racionalidade e espiritualidade.

Por outro lado, temos a frase escrita no último mural, que diz “*Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos que foram escravizados*”, frase atribuída à Makota Valdina¹⁷. Essa frase é muito potente, e traz uma importante compreensão da necessidade política e existencial de rompermos com a ontologia subalterna que nos foi designada pela matriz de saber e poder colonial, como se fossemos naturalmente escravos ou escravizáveis, afeitas para a servilidade.

Maldonado-Torres (2007) discute que a estrutura de poder colonial produziu uma ontologia diferente para os ‘não europeus’, uma ontologia que retira dos sujeitos racializados suas características de humanidade, e com isso torna esses sujeitos dispensáveis, construindo em torno deles uma imagem inferior, subalterna que é usada como justificativa para o apagamento de suas subjetividades e para a exploração de seus corpos. O autor aponta que esse pensamento moderno reflete um ceticismo misantropo que trabalha junto ao racismo na operacionalização da exclusão ontológica de pessoas negras, pessoas de cor, e outros povos colonizados. Retomando um conceito fundamental na filosofia europeia, o conceito heideggeriano de *Dasein* (o ser-aí), Maldonado-Torres (2007), coloca que os sujeitos colonizados são para o *Dasein* europeu o seu reverso, ou seja, o ser que “não está aí”, um ser de humanidade negada.

Contudo, conforme destacado por Dussel (1996), é justamente o não-ser que põe em xeque o sistema de dominação que o nega, pois, seus modos de existir revelam que o sistema enquanto totalidade não é realmente absoluto em seu poder de dominação, passando o “não-ser” a construir-se como o “outro ser”. A frase de Makota Valdina, é precisamente uma fala a partir das margens, uma fala que se recusa à totalidade, e que questiona a subalternidade, se afirmando positivamente enquanto humana, a despeito dos esforços da colonialidade em nos imprimir nos contornos de uma animalidade servil.

É o rasgar desses rótulos de desumanidade e de antiafricanidade reivindicado por Valdina, que permeia muitas das práticas desenvolvidas na Rampa, quando a equipe busca, dentro dos diálogos com a comunidade, estratégias de recentramento do quilombo como corpo produtor de conhecimento, de modos de vida e sujeitos.

Nossas interlocutoras/es destacam que foi há bem pouco tempo, por volta de 7 anos, que houve um despertar da comunidade que passou a se enxergar e a se afirmar como quilombola, e que nesse processo, é possível enxergar a escola como um ponto chave para

¹⁷ Makota Valdina é uma importante líder comunitária da Bahia, porta-voz das religiões de matriz africana no Brasil, militante pela liberdade religiosa e pelos direitos da população negra, e das mulheres negras de terreiro.

essa virada identitária. Os professores destacam que no ano de 2018, quando a comunidade completou seus 200 anos, que se deu início à consolidação da escola enquanto um local de formação para o fortalecimento da identidade quilombola dos alunos da Rampa e da comunidade.

Como parte desse movimento de consolidação, a gestão escolar e a equipe de professores, entre os anos de 2018 e 2019, deram início à construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto documento orientativo das propostas educacionais da escola. Tal projeto, entretanto, não foi concluído. A equipe destaca ainda que escreveram projetos educativos para serem desenvolvidos nos anos subsequentes. Um dos projetos elaborados pela escola no ano de 2019, intitulado de “Valorizando a Consciência Negra, apresenta como objetivo geral “Valorizar as contribuições da cultura negra no Brasil, partindo da importância do respeito à identidade negra, além de suas crenças, costumes, história e organização social” (U.E São Bartolomeu, 2018). No Quadro 13, a seguir, encontram-se transcritos os objetivos específicos do referido projeto:

QUADRO 13 – Objetivos Específicos do projeto “Valorizando Consciência Negra”

- Promover o respeito às diferenças étnico-raciais para a valorização do ser humano e da identidade cultural de todos os povos, possibilitando mudanças significativas na prática social sejam percebidas e seja efetivado o desenvolvimento da consciência social;
- Oferecer aos alunos conhecimentos que lhes permitam buscar a superação do racismo e do preconceito;
- Destacar as diferentes formas de racismo e discriminação através do resgate da memória cultural do povo negro;
- Estimular o respeito aos direitos humanos;
- Desmitificar o preconceito relativo aos costumes religiosos provindos da cultura africana;
- Refletir sobre o legado da cultura negra através da música, da alimentação, e diversos costumes;
-
- Pesquisar sobre personalidades negras e mestiças da história brasileira.

Fonte: U.E São Bartolomeu, 2018.

Observamos nesses objetivos a centralidade dos interesses em fornecer elementos para valorização da história e cultura negra como partes integrantes e determinantes da construção da cultura e organização social brasileira; e da busca por construir posturas antirracistas a partir da positivação dos valores e memórias africanas e afro-brasileiras. Contudo, nesses objetivos gerais e específicos ainda vemos um certo distanciamento em

relação à afirmação das identidades, histórias e cultura quilombola enquanto ponto de partida para a orientação das ações e construções de conhecimento. Tais objetivos também se refletem na forma como a metodologia foi escrita, propondo atividades que também apresentam a cultura e as contribuições dos povos negros de uma maneira mais generalista, como podemos verificar no texto exposto na Figura 16, a seguir.

FIGURA 16 -Foto de texto da Metodologia do Projeto “Valorizando a Consciência Negra”

METODOLOGIA

A prática de ensino objetivada neste projeto visa promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade.

Sugestões de atividades:

- Pesquisas de palavras de origem africana; Produções textuais, utilizando diferentes formas de expressão;
- Debates;
- Leituras;
- Leitura de imagens: várias realidades vivenciadas por negros;
 - Confecção de mapas (Continente Africano);
 - Maquete mostrando a fauna e a flora do continente africano;
 - Apresentação de plantas medicinais africanas que incorporamos na cultura brasileira;
 - Apresentação de gráficos mostrando dados estatísticos (porcentagem) relacionados a população, emprego, educação, religiosidade dos negros no Brasil;
 - Criação de mural valorizando aspectos culturais;
 - Teatro de fantoches;
 - Biografia de algumas personalidades negras que se destacam na música, futebol, literatura, política, etc.;
 - Apresentações artísticas envolvendo a cultura africana incorporada a brasileira;
 - Acrósticos envolvendo palavras como: negro, africano, afro-descendente, cultura, etc.;
 - Apresentação da culinária e ou alimentos africana introduzidos no Brasil (azeite-de-dendê, quiabo, vatapá, etc.);
 - Desenhos relativos a vídeos ou contação de histórias relacionados ao tema “Consciência Negra: Educação sem Preconceito”;

Fonte: Arquivo pessoal da professora Cristina (interlocutora).

De acordo com os professores, esse primeiro projeto tomou formas mais específicas em direção à realidade quilombola, a partir das orientações dadas pelo Projeto de Apoio Pedagógico Institucional (PAPI), elaborado pela SEMED, que tinha como finalidade orientar os trabalhos desenvolvidos nas escolas municipais de Vargem Grande, através da construção

de ações integradas entre a rede, visando aprofundar e valorizar o conhecimento da história local a partir de temas transversais às disciplinas do eixo comum da Educação Básica.

Esse projeto mais amplo sugerido pela SEMED apresentava como foco dar visibilidade à história e cultura de Vargem Grande, propondo para isso, diversas atividades como a construção de murais de memórias, produção de cartões postais, produção de vídeos de bolso, feiras literárias, concursos e festivais culturais, dentre outras. O tema central desse projeto intitulava-se “Vargem Grande: o lugar onde vivo é o palco da minha história” (SEMED/VG,2018). A partir desse tema central, a equipe da Rampa reorientou o seu projeto de Valorização da Consciência Negra, buscando contar a história do município a partir da história do Território Rampa, conforme nos contam as professoras Isabella e Patrícia, e o professor João:

Primeiramente a secretaria queria pra gente trabalhar somente a história da cidade, porque era aniversário da cidade, então queriam só a história da cidade. Aí foi que foram surgindo ideias, e pensamos: e por que não trabalhar a história da nossa comunidade em cima dessa história? [...] Isso aí foi um ano de pesquisa, muita pesquisa. (Prof.ª ISABELLA - Relato obtido em 20 de outubro de 2020).

O projeto macro veio da SEMED, que nos deixaram livres para pensar microprojetos. Era uma proposta de comemoração dos 200 anos do território Rampa. Teve até concurso de desenho, paisagens. A gente já trabalhava assim nessa perspectiva, mas era uma coisa mais solta. Foi quando veio o ápice do projeto mesmo, a comemoração, aquela coisa toda, foi que caminhou. Foi na época que foi introduzida a primeira Secretaria de Igualdade Racial, no município. O projeto veio de lá. Aí que aconteceu mais essa aproximação da comunidade com essas questões da escola. (Prof.ª PATRÍCIA - Relato obtido em 20 de outubro de 2020).

Esse giro metodológico na forma de conduzir as práticas pedagógicas da escola de maneira singularizada, aponta para um governo em direção às verdades produzidas pela Rampa sobre si, nos indicando um processo de transformação, ou de trânsito entre as verdades de um currículo hegemônico aprendido e praticado por várias décadas, e o fazer em curso de uma prática que quer e precisa reinventar-se.

A escola enquanto espaço elementar para a pulverização de regimes de verdade, usa de suas tecnologias para encaminhar projetos de subjetivação, modos de tornar-se sujeito. Vemos através da fala do grupo, que é a partir de ações coordenadas pelo Estado, aqui representado pelas secretarias municipais e seus núcleos, que há uma maior aderência à necessidade de pensar práticas pedagógicas localmente, o que revela o peso da agência de uma racionalidade governamental que atue de maneira mais presente na garantia de direitos dessas comunidades, e na valorização da alteridade.

As práticas criadoras de re-existência se dão dentro de um modo de subjetivação que descreve as formas e normas determinantes de quais sujeitos são possíveis dentro dos espaços e tempos em questão. A normatividade prevista pelo discurso presente nos dispositivos da educação brasileira, em convergência com as lutas dos movimentos negros, preconiza que já não deverá existir tempos e espaços onde sejam silenciadas as diferenças e os conflitos étnico-raciais, já que tais posturas contribuem amplamente para a manutenção da discriminação, do preconceito e do racismo estrutural.

Um dos modos de subjetivação possíveis na dinâmica de transformação das verdades hegemônicas sobre a negritude e sobre os Quilombos, é afirmar a *outridade* como tensionamento das identidades étnico-raciais disponíveis, afirmando de maneira positivada as subjetividades que se produzem historicamente às margens da colonialidade. Arroyo (2014) destaca que essa visão dos *Outros* como subalternos ou sub-humanos, é uma visão que só faz sentindo a partir do pensamento hegemônico, pois os Outros, a partir da sua própria perspectiva, jamais se enxergam como subalternos. Pelo contrário, se veem como autênticos produtores de conhecimento, de luta, de racionalidade, e de percepção sensível do mundo.

É na organização coletiva das outridades que se torna possível ocupar os espaços de produção e validação de conhecimento, de articulação política, e de reprodução econômica e cultural. Da mobilização feita em conjunto por aqueles que estão nas margens é que se articula e produz os saberes não-hegemônicos e contra-hegemônicos, é que se busca a afirmação da diferença e a necessidade de ações políticas no combate ao racismo.

Na perspectiva de nossos interlocutores e interlocutoras, o trabalho que vem sendo realizado com a comunidade, já apresenta os frutos de um processo de identificação orientado pelo respeito, pelo afeto consigo e com sua historicidade, e com a valorização de uma estética do Quilombo Rampa, que se reflete no modo como a comunidade aparece diante de si e dos outros, conforme pode-se destacar nos excertos abaixo:

A questão do reconhecimento não sei se os professores já perceberam, eu sou jovem, mas a minha aceitação foi mais complicada, porque para as crianças de hoje já está sendo menos complicado, porque eles viram que a escola tá trabalhando isso, então esse reconhecimento não vai vir mais de fora, vai vir daqui de dentro, partindo deles. Então Já houve uma mudança muito grande nessa questão. [...] Mudou demais! Acho que vocês nem se tocaram, e é uma questão muito interessante, de como a educação ajuda. A gente já tinha criado o canal no Youtube, só que, parece uma coisa doida, mas até nesse dia a gente nunca tinha colocado nenhum vídeo na internet de algum relato de pessoas daqui, e aconteceu num dia que eu não estava nem aqui, e teve uma culminância de um projeto da escola, que foram convidados o Seu M. e Dona O., e quando eu cheguei, eu editei o vídeo, vocês tinham filmado tudinho eles falando, e esse foi o primeiro vídeo que foi postado de alguém mesmo daqui falando da história daqui. E isso foi através

da escola, porque até então ei não tinha conseguido fazer isso, às vezes a gente chegava: Seu M. fale um pouquinho aqui assim pra internet. A pessoa ficava desconfiada, com vergonha e tal. E isso foi através de um trabalho da escola, não sei se vocês estão lembradas disso. Foi ali fora, no pátio. [...] De lá pra cá começaram a querer falar mais. (Prof. JOÃO - Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

[...] sabia que avançou? Por que muitos alunos eles próprios tinham discriminação com os colegas, e aí a gente começou a trabalhar a história da comunidade, entendeu? A história quilombola em sala de aula, mesmo as minhas criancinhas que eu trabalho de primeiro a terceiro ano, mas os temas tudinho nessa época, a gente tinha que trabalhar a questão do negro, já para eles irem crescendo entendendo. [...] As meninas aqui, a gente percebe que antes era difícil elas se caracterizarem como quilombola. Botar um pano na cabeça, botar umas trancinhas. Elas alisavam era o cabelo! Não deixava o cabelo ficar natural, e hoje não, a gente já vê elas colocarem uma trancinha, colocarem um turbante no cabelo, com orgulho. (Prof.^a ISABELLA - Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Os projetos trabalharam, ajudaram também. Porque passamos a trabalhar todos os projetos com caracterização, caracterizado de acordo com a área quilombola, e aí eles foram passando a gostar. [...] Foi a partir dos nossos projetos, das nossas aulas que a gente trabalhou isso. Desde 2015 quando eu entrei já começamos esse trabalho, a gente organizou cordéis sobre a história da comunidade, dramatização em forma de jornal, teve até o Rampa Notícias, e outras coisas. A comunidade ela foi se vendo através da dramatização na escola a cultura deles, né? Eu acredito que a escola contribuiu muito. (Prof.^a CRISTINA - Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Por exemplo, fomos trabalhar o dia da mulher, pedi para eles trazerem uma figura que representasse uma mulher pra ele, aí muitos aqui trouxeram recortes de revista né, onde já começa a desigualdade social, a questão de que trouxeram umas loiras, umas brancas. Só uma menina que trouxe uma foto da mãe dela, aí eu achei interessante de trabalhar essa questão da família se aceitar como quilombola, da família se valorizar, e aqui na comunidade Rampa, eu já trabalho há um tempo, e há não tanto tempo, os meninos não se aceitavam como quilombola, não se viam como quilombolas, e com alguns projetos, ajuda do canal do Youtube e até mesmo alguns projetos do governo estadual e municipal que foi sendo feito o reconhecimento da comunidade como quilombola, que a gente passou a ver até as meninas que antigamente não usavam dreads no cabelo, mas hoje já usam e se aceitam como quilombolas. (Prof.^a PATRÍCIA - Relato obtido em 20 de outubro de 2020).

Vemos nas falas do grupo uma avaliação positiva das contribuições da escola para o processo de construção e afirmação das identidades na Rampa, ainda que seja este um processo recente e que vem sendo articulado conforme os saberes sobre a EEQ aumenta entre o grupo, e, principalmente, conforme a comunidade passa a ser vista pela escola e por si mesma, enquanto um corpo coletivo de produção de conhecimentos. Concordando com Nunes (2006), destaco que esse corpo educador atua em um contínuo movimento de ideias e práticas

que irão atualizar cotidianamente o legado africano e afro-brasileiro repleto de intenção estética e sabedoria. Desse modo, o currículo para a Educação Escolar Quilombola deve contribuir para que crianças e adolescentes se situem dentro de suas comunidades e na disputa por um projeto de sociedade mais justa e plural

As falas do grupo contudo, ainda nos apontam para certa compreensão de identidade quilombola de forma estereotipada quando nos trazem colocações do tipo: “*passamos a trabalhar todos os projetos com caracterização, caracterizado de acordo com a área quilombola*”; “*antigamente não usavam dreads no cabelo, mas hoje já usam e se aceitam como quilombolas*”; “*As meninas aqui, a gente percebe que antes era difícil elas se caracterizarem como quilombola. Botar um pano na cabeça, botar umas trancinhas.*”

Essas falas, ao mesmo tempo em que nos remetem a estereótipos, podem ainda estar direcionadas para uma compreensão de afrocentramento, contudo, ressalto que para identificar as encruzilhadas presentes nos fazeres pedagógicos de uma educação para as relações étnico-raciais, dentro da EEQ, requer a ampliação das discussões sobre o que é afrocentrar-se, buscando os diálogos possíveis, as contradições, e, sobretudo, as construções que nascem junto aos processos de formação e autoformação docente, e das vivências da escola dentro da Rampa.

Sendo a escola um dos lugares cruciais para o desenvolvimento de práticas para o tornar-se sujeito quilombola, então, cabe refletirmos sobre quais os sentidos produzidos pelas professoras e professores da Rampa sobre o que é ser quilombola, pois são esses sentidos que orientam suas práticas cotidianas, e são essas práticas que contribuem para o processo de construção identitário da Rampa. No excerto abaixo, vemos uma das falas da professora Carolina, que é a coordenadora pedagógica da escola, nos trazendo direções do entendimento geral do grupo acerca das identidades quilombolas

Eu não vejo aqui a faceta do branqueamento, aqui na comunidade, pelo tempo que eu to aqui, e faço minhas análises e tudo, a gente conhece a história. Então as meninas aqui são lindo. Desde a hora que a gente desce aquele morro ali, a gente vê rústicamente o lugar, não foi tocado, é intocável diante da manipulação global, em todos os sentidos. Então eles conseguem manter rústicamente tudo bonitinho aqui. A única coisa que é mais moderna aqui é essa estrutura aqui [da escola], a gente vê ali a escola antiga como é rústica. Então as meninas aqui elas se vestem como tal, elas agem como tal, diferentes de umas outras comunidades quilombolas aí que você chega e o branqueamento é nítido. Então é muito bom, quando a gente descobre nossas raízes, que vivencia de fato a nossa etnia é muito bom” (Prof.^a. CAROLINA – Relato obtido em 06/10/2020).

Essa fala da Prof.^a Carolina carrega a compreensão de que a identidade quilombola deva estar ligada a um paradigma de lugar intocado, amarrado a um passado não apenas pelo saber ancestral, como também a uma perspectiva fixa quanto a transformação do próprio território em seus aspectos arquiteturais, estéticos, econômicos, e das relações entre a comunidade. Carolina nos traz esses aspectos de uma cultura estática de maneira positivada, enquanto uma forma autêntica de existência, de afirmação étnica e de fortalecimento do território frente ao sistema dominante. Tais sentidos coincidem com o próprio discurso institucional alimentado pela compreensão de “remanescentes de quilombo” na qual comumente se representa as comunidades negras rurais, de acordo com Arruti (1997), como sendo lugares exóticos, isolados, voltados unicamente para a uma suposta preservação dos elementos culturais de forma homogênea.

A prática discursiva presente na ideia de remanescente de quilombos , ainda de acordo com o autor, remete à década de 70, quando as atenções acadêmicas voltam-se para a valorização dos movimentos populares e para a “história dos de baixo” e de seus processos de resistência, em que o tema dos quilombos transforma-se em um “símbolo da recusa absoluta à ordem escravocrata, oligárquica e, em alguns casos, do próprio capitalismo [...] e passam a ser reconhecidos como símbolo de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo, de um modelo de luta e militância negra ” (ARRUTI, 1997, p.22). A fala da professora Carolina parece-nos atuar nesse sentido, quando a mesma nos diz que não enxerga na Rampa “*a faceta do branqueamento*”, e ao reafirmar que a continuidade da Rampa intocada ao longo do tempo, representa a força de sua identidade e resistência.

Porém nos cabe enxergar em que medida a fala da professora reflete uma visão idealizada e romantizada de quilombo, já que falas anteriores do grupo mencionam que a Rampa passou a se autoidentificar como Quilombo há pouco mais de uma década, e que o processo para que as pessoas se reconheçam como quilombolas da Rampa ocorre de maneira complexa, dolorosa e conflitiva, de acordo com falas anteriores de Isabella e João.

Retomando professor João, em particular, vimos que o mesmo nos aponta que o maior desafio para os quilombolas atuais é “*matar o velho quilombola que o branco construiu*” e “*acender o tambor de dentro*”. Essas falas colidem com a visão de uma identidade quilombola fixada e intrinsecamente contraposta ao embranquecimento, conforme nos trouxe Prof.^a Carolina.

Destaco ainda que para pensarmos o discurso reproduzido por Carolina, é importante que destaquemos de que lugar ela o enuncia, pois sendo a mesma coordenadora pedagógica da escola da Rampa, esta ocupa um lugar estratégico, de gestão de uma escola inscrita na

modalidade de EEQ, cuja viabilidade enquanto política pública demanda que se reafirme o discurso institucional a partir do qual se cancela a existência da Rampa enquanto “comunidade remanescente de quilombo” nos termos do Estado. O final de sua fala, fortalece essa análise, por promover comparações da Rampa com outras comunidades do entorno, que, cabe ressaltar, são comunidades que ainda não foram certificadas como quilombolas.

É possível conjecturar, então, que a fala de Carolina alinha-se à uma necessidade de estereotipar as relações de continuidade da “Rampa atual com a “Rampa do passado”, no intuito de reafirmação dos elementos da memória coletiva do grupo e dos traços culturais que possam ser utilizados como sinais de reconhecimento da ancestralidade do território frente à própria comunidade, seus mediadores, visitantes, comunidades locais, órgãos de nomeação, dentre outros.

De modo geral, nossas interlocutoras/es quando falaram do processo e construção identitário na Rampa, destacam os aspectos culturais e ancestrais como fundamentais para a construção de sua identidade quilombola. Tais sentidos são importantes, na medida em que estes fazem parte do corpo de intenções sobre as quais se direcionam as práticas pedagógicas gestadas pela equipe, e orientam quais quilombolas querem formar, dando forma aos desejos coletivos da comunidade, e mobilizando ações que os possibilitem desempenhar os papéis que realmente os interessam diante das necessidades presentes no processo de emergência do Quilombo Rampa.

5.3 Avaliando os atalhos tomados: autorreflexividade para a construção de outras caminhaduras

O caminhar do grupo para a construção de uma educação que tem como destino a ancestralidade quilombola como pano de fundo, requer maior inserção e fortalecimento de debates e referenciais descolonizados, afrocêntricos, e aquilombados, que permitam uma formação docente cada vez mais crítica e comprometida politicamente com o antirracismo, engajada em perceber e corrigir os discursos comumente utilizados para referir-se aos negros africanos e afro-brasileiros. Partilhar narrativas e realidades, aprofundar-se na história dos quilombos brasileiros e do território Rampa, bem como a busca por conhecimentos acadêmicos produzidos sobre essas questões, são possibilidades que se abriam nas falas do grupo como meio de articular as subjetividades, singularidades e coletividades em um processo próprio de resgate e de atualização de suas escolhas identitárias.

Sobre as dificuldades encontradas pelo grupo nas encruzilhadas de produção de uma EEQ que atualmente ainda colide com as distorções coloniais sobre as identidades quilombolas, a professora Carolina argumentou veementemente que é necessário considerar que as iniciativas da educação brasileira em fazer valer uma educação antirracista, que valorize os sabres negros ainda é recente e muito precariamente articulada enquanto política pública, e que todos somos fruto da dinâmica brasileira que nos privou por muito tempo de enxergar o racismo:

O entendimento que a gente tem de racismo é pouquíssimo, a gente vê até pela última conversa que eu tive aqui com os meninos, antes de suspenderem a aula por conta da pandemia., quando eu fiquei no oitavo e nono anos, e fiz um breve questionamento com eles ,e vejo que mesmo já estando nessas séries finais, eles ainda tem um conhecimento muito vago do que de fato eles são, do que eles precisam se identificar, e principalmente do que eles podem, ,do poder que eles tem. Então eu percebi isso, mas destaco que não é culpa de quem está aqui. O conhecimento que eu tenho agora, eu só adquiri há pouco menos de dez anos. A política étnico-racial no Brasil, está só com 20 anos, no papel, e ela ainda não saiu do papel propriamente. Efetivamente ela não funciona. Eu tiro isso porque vejo que se contempla muito vagamente, através de projetos, que na hora é aquele negócio imenso, pra ter aquela visibilidade, mas que eu discordo plenamente, porque os projetos do município ainda não são aprofundados. A gente precisa de representatividade e não de representação. [...]Então a política de educação, a lei 10 639, já fez 17 anos, e é uma política que não funciona. E eu só há 10 anos que tenho esse conhecimento. Há quinze anos foi a primeira vez que me identifiquei como Preta. Então é uma dialética complicada, que se torna vaga pra muitas pessoas que ainda não tem o entendimento, mas isso não é culpa nossa, é toda uma história de discriminação. (Prof.^a. CAROLINA – relato obtido em 06/10/2020)

A fala da professora Carolina reluz a importância de pensarmos sobre a fatal reprodução de uma culpabilização acríica das professoras e professores, e dos próprios alunos, alunas e alunes envolvidos na EEQ.

É válido lembrar que a estratégia de culpar pessoas negras pela situação em que vivem, de acordo com a psicóloga social Maria Aparecida Bento (2002), é uma antiga faceta do pacto narcísico da branquitude¹⁸, um pacto entre brancos, que dentre outros mecanismos, projeta nas pessoas negras tudo aquilo que possa ferir a imagem da pessoa branca. À população africana, por exemplo, foi atribuída a culpa e responsabilidade pela sua escravização e posteriormente, aos africanos e afro-brasileiros também fora atribuída a culpa

¹⁸ Pacto Narcísico é um conceito discutido pela psicóloga Maia Aparecida Silva Bento para falar das estratégias colocadas em curso pela branquitude, na forma de um “pacto silencioso de apoio de fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e de interesses entre brancos” (BENTO, 2002, p.106). Essas alianças entre os brancos, de acordo com autora caracterizam-se, por exemplo, pela negação da existência de questões raciais, pela interdição de pessoas negras nos espaços de poder, pela culpabilização das pessoas negras, dentre outras.

pelas condições socioeconômicas em que vivemos, num discurso entranhado de racismo e meritocracia.

A professora quilombola Edmara Soares (2012) discutiu em sua tese sobre a culpabilização da população quilombola pelas dificuldades encontradas em seus processos de formação identitária, quando a mesma nos alerta que os dados de sua pesquisa apontam que há uma compreensão de que os próprios quilombolas é que deveriam ser responsáveis pela mudança da realidade na qual vivem, de que não deveriam sentir vergonha do que são, a despeito de tudo que lhes é imputado, e que também deveriam ser responsáveis por inventar estratégias de construção do orgulho em relação ao seu pertencimento étnico-racial. Ao discutir sobre a culpabilização direcionada à EEQ, a autora nos diz que

Especificamente, em relação à Educação Escolar Quilombola, são raros os professores habilitados a formar futuros professores para ensinar sobre as referências históricas e culturais das CRQs [Comunidades Remanescentes de Quilombos] e de maneira mais ampla sobre a cultura e história afro-brasileira. No entanto, não é intenção deste trabalho culpá-los, tendo em vista que ninguém ensina aquilo que não sabe; porque somos fruto de uma educação eurocêntrica, de um currículo monocultural; porque nas Instituições de Educação Superior inexistem disciplinas dirigidas ao estudo, diagnóstico e problematização alusivos à formação e organização social, histórica, econômica e cultural das CRQs; porque a perversidade do preconceito não é reconhecida, dado o mito da democracia racial vigente na sociedade brasileira. (SOARES, 2012, p.20)

Um dos problemas cruciais no que tange à Educação das Relações Étnico-raciais é o fato de que, mesmo após 18 anos, da Lei nº 10.639/03, ainda dispomos de currículos eurocêntricos. A história da civilização branca europeia ainda é ensinada como universal, enquanto todas as outras histórias, de outros povos, são ensinadas como sendo particulares e extraoficiais. E ainda conforme destaca a referida autora, o sujeito universal da tradição filosófica é homem, branco, ocidental, civilizado, heterossexual e culturalmente cristão, e, através, disso aprendemos a atuar sob as égides de um pensamento dicotômico que tende a propor hierarquias entre os saberes, construindo oposições entre bárbaros e civilizados, brancos e negros, masculinos e femininos, e claro, entre quilombolas e não quilombolas.

Apesar dos esforços relatados pelos professores ainda vemos que o currículo hegemônico se faz presente, quando observamos por exemplo o material didático utilizado na escola durante os plantões pedagógicos por ocasião da pandemia.

Durante os momentos de observação participante foi possível notar que os materiais didáticos que estavam sendo entregues à comunidade eram padronizados para toda a rede do município vargem-grandense de acordo com a etapa de ensino, mas sem considerar diferenças

em relação à EEQ. Conforme foi relatado pelas interlocutoras e interlocutores, as professoras e professores da EEQ não participaram em nenhum momento do processo de produção ou de deliberação quanto ao uso desses materiais que estão servindo de base para as atividades desenvolvidas durante a pandemia. O grupo manifestou insatisfação com o conteúdo do material, e com a imposição do mesmo, por não refletirem as necessidades educativas da comunidade.

Destaco que, de acordo com nossas interlocutoras/es, o referido material foi produzido por uma equipe de formadores da SEMED, sob orientação de uma equipe de professores do “Programa Educar pra Valer”, que é um programa da Associação Bem Comum¹⁹, com a finalidade de oferecer apoio técnico e formação em práticas de gestão pública para secretarias de educação brasileiras.

O uso desse material padronizado e não discutido junto as comunidades reafirmam a escola como esse lugar de normalização e produtividade, que atua numa perspectiva de conformação dos sujeitos. A maneira como se concretizam as ações propostas institucionalmente, acaba por solapar os investimentos numa educação coletiva, multicultural, interétnica orientada para o reconhecimento e respeito às diferenças e aos modos particulares de vida. Como consequência dessas ações, temos a reafirmação dos lugares historicamente destinado aqueles que estão às margens, e reafirmam o não reconhecimento das comunidades quilombolas e seus professores e professoras enquanto parte pensante e criadora dos processos educativos.

Como bem colocado por Rufino (2019), a luta pela afirmação de outras educações, linguagens e gramáticas é antes de tudo uma luta pela vida, e por isso deve enxergar os seres como potências em suas mais diversas formas de sentir, fazer e se pensar enquanto construtores de tempos e de possibilidades. Conforme afirma o autor:

A educação é tão diversa e ampla quanto as experiências sociais produzidas ao longo do tempo. Esses outros modos, marcados por uma identidade subalterna, revelam outras gramáticas e outras formas de maestria dos saberes. Esses modos subalternos produzidos como resposta ao terror (do projeto colonial de educação) se responsabilizam com a vida por estarem implicados nas lutas contra as injustiças cognitivas e sociais. (RUFINO, 2019, p.76)

¹⁹ A Associação Bem Comum (ABC), é uma organização não governamental, fundada em 2018 no Ceará, é constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, “contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação” (ABC,2021). É formada por profissionais especialistas em gestão pública, com atuação na rede de escolas municipais e na gestão da educação de diversos estados brasileiros.

A educação do modelo dominante flerta com a anulação da diversidade de vida, produzindo descarrilhamentos existenciais, epstemicídios, e genocídios culturais. O que precisamos, pois, é de práticas educativas que construam soluções compromissadas com políticas de vida, levando em consideração a dimensão ética de responsividade com o outro, com o diferente, permitindo emergir e coabitar outras possibilidades de seres, de construção de saberes, que defendam, sobretudo a exuberância da diversidade.

Se o problema estrutural da sociedade brasileira é o racismo, e a ausência de extensão de humanidade para pessoas negras, na exploração da força de trabalho, da intelectualidade e da espiritualidade de africanos e afro-brasileiros desde a sua fundação, então a Educação das Relações Étnico-raciais segue sendo uma dívida e uma necessidade política para a democratização do nosso país.

A Educação das Relações Étnico-raciais é uma busca por compreensão identitária; por resgate histórico de quem somos; por compreensão mais crítica das relações de poder que conduzem nossos processos de subjetivação; e pela construção de um convívio que entenda a diferença como constitutiva das relações, nos reorientando para práticas antirracistas, combativas que reconheçam a potência da alteridade.

Reafirmo que essa educação deveria ser delineada como um aprendizado sobre nós, para nós e por nós na medida em que nos atravessa por inteiro, em todas as nossas crenças, valores e práticas. Toda educação é em si identitária, seja ela na escola ou não, porque é através do processo educativo, da partilha de saberes e vivências que se aprende a ser. E aprender a ser, inclui aprender a identificar-se como sendo isto ou aquilo, e qual o peso de ser quem se é, de pertencer aos grupos que pertence, nos exatos contextos culturais em que vivemos

Dialogando com Freire (2016), parto da compreensão de que educar para a liberdade exige de nós a convicção de que a mudança é possível, e para isso precisamos acessar e fortalecer a consciência do nosso próprio inacabamento em movimento conjunto às realidades vividas e o curso de nossa história, pois

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 2016, p.75)

Educar para decolonizar e para o aquilombamento é colocar-se no devir das possibilidades de uma história e de um mundo que se reescreve conforme nos inscrevemos neles, conforme construímos nossas trilhas, brechas e atalhos de emancipação e libertação,

nossas saídas para fora das memórias que nos foram imputadas, e que nos amarram a paradigmas ditados pela colonialidade. As práticas pedagógicas compartilhadas por nossas interlocutoras/es se orientam pela necessidade radical e irrevogável de abraçar a realidade em movimento. A Rampa enquanto espaço-tempo de possibilidades, os ensina sobretudo, a ser, e a construir uma educação que afeta o corpo, as memórias, os sentidos produzidos, e que aos poucos vai apresentando outras palavras para enunciar e produzir o mundo que se quer viver.

6 DESCENDO A RAMPA: abrindo caminhos para outras andanças.

Esta pesquisa nos possibilitou colocar nossos passos junto às caminhaduras da Rampa, buscando estabelecer um espaço de compartilhamentos que nos permitisse analisar as relações identitárias estabelecidas nas práticas discursivas de nossas interlocutoras/es. De modo que ao longo das cinco seções deste trabalho foram apresentados elementos que nos permitiram enxergar práticas identitárias em suas diversas nuances, fluxos, ranhuras e consolidações dentro dos percursos refletidos no grupo focal.

Através das discussões que articularam formação de professores, Educação das Relações Étnico-raciais, processos de subjetivação, identidades negras e quilombolas, e Educação Escolar Quilombola foi-se traçando os modos como as professoras e professores da Rampa escrevem a sua história, a partir dos sentidos inscritos em suas práticas cotidianas sobre si e sobre os outros.

A presente pesquisa nos trouxe a compreensão de que as identidades negras e quilombolas são construídas em meio a discursos, sentidos e afetos ambivalentes quanto à negritude e ao quilombo, pois ao mesmo tempo em que nesses espaços é possível aceder à produção de uma identidade negra/quilombola re-existent, também nos deparamos com as opressões do racismo cotidiano, e com a histórica reprodução do mito da democracia racial, que dificultam alguns sujeitos de acionarem de forma positivada as suas identidades. Desse modo, cabe ampliar as investigações quanto às práticas e regimes de verdade engendradas pelos sujeitos afro-brasileiros no processo de luta por reconhecimento, na reorientação dos seus modos de vida, e nas práticas de governo contra os ataques sistemáticos e permanentes do mundo brancocêntrico.

Pensando propriamente no nosso campo, vimos que o caminhar identitário das interlocutoras/es desta pesquisa tem seguido uma trilha que está sendo construída em sincronia com os processos de identificação do território Rampa. Os compartilhamentos do grupo nos trazem uma coincidência entre o processo de certificação da Rampa e a crescente mobilização de moradores e da escola em repensarem suas identidades, e em valorizarem os saberes, modos de vida e histórias do lugar; a história dos quilombos no Brasil; bem como os saberes da negritude. A fala de nossas interlocutoras/es mostram que suas práticas têm se encaminhado para deixar de ser um corpo descrito e passar a ser um corpo vivido. A escola nesse cenário vai se construindo de maneira viva, acompanhando essa dinâmica de reinventar-se, e de reexistir. As professoras/es; a Rampa e sua escola se apresentam a nós como andança, e nessa andança o caminho é para dentro.

As falas trazidas pelo grupo nos permitiram também alguns achados fundamentais: 1- que a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tal como dispõe a Lei Federal n.10.639/2003, está ainda distante da prática docente cotidiana, em razão de uma governamentalidade histórico-cultural institucionalizada pelo Estado, que ainda reproduz o racismo estrutural e pactua com o projeto de colonialidade; 2- a importância das formações inicial e continuada como estratégia fundamental para a transformação das práticas docentes, e para um giro subjetivo dos próprios docentes em relação à sua construção étnico-racial; 3 - a necessidade fulcral do reconhecimento das professoras e professores como sujeitos do conhecimento que educam para as Relações étnico-raciais a partir da arteficialidade de seus saberes epistemológicos, profissionais, culturais, mas também a partir de seus próprios corpos, trajetórias de vida, e identidades étnico-raciais; 4 - a centralidade dos saberes quilombolas nos processos de aprofundamento de uma educação identitária e libertadora, como caminho para a transformação positiva das relações étnico-raciais brasileiras

Quando propusemos encontros em forma de um grupo focal, cujo objetivo eram as próprias professoras/es em seus processos de constituição subjetiva em torno de suas identidades étnico-raciais, deparamo-nos com um estranhamento e até com um desconforto da parte do grupo em falar de si mesmos, de refletirem e recontarem suas histórias e práticas. Foi notório em algumas falas que o grupo nutriu como expectativa uma formação continuada através das reuniões do grupo, e por isso, várias vezes demandaram da pesquisadora explicações, esclarecimentos, e textos, como num formato de aulas de um curso. Essas demandas apresentadas pelo grupo durante alguns encontros, nos apontam o próprio *modus operandi* utilizado pelas universidades ao se aproximarem das realidades escolares, numa postura de quem detém um conhecimento exterior e vertical, e que precisa ser ensinado.

Ceder a demandas do grupo por falas mais explicativas, a partir de uma perspectiva de ciência pós-abissal, foi uma experiência desafiadora, quando nem sempre pareceu possível romper com as dualidades da relação sujeito-objeto, universidade-escola, teoria-prática. A autorreflexão sobre os elementos de uma racionalidade dominante, presente em nossas relações, como parte dos discursos que nos constituíram e ainda nos atravessam pela própria prática acadêmica, é um dos passos mais profundos na caminhada de uma pesquisadora aprendente, que necessita pensar sobre os limites e aberturas diante de um fazer pesquisa *com* sujeitos.

Contudo, vale também conjecturar que a expectativa por formação através do grupo focal, possa ter se originado a partir de ruídos na comunicação inicial com o grupo. Nesse

sentido, cabe destacar, que em razão da pandemia pelo SARS-COV-2, os primeiros contatos com o grupo tiveram que ser realizados através do aplicativo *Whatsapp*, e que há de se avaliar, por tanto, os limites impostos por esse tipo de tecnologia e as relações construídas através da mesma quando em se tratando de ferramenta comunicacional entre os participantes de pesquisas acadêmicas.

Ao falarmos de limitações, cabe ainda destacar o momento histórico e sociopolítico em que esta pesquisa foi realizada. Em razão da realidade pandêmica, fizeram-se necessárias algumas adaptações em procedimentos de pesquisa para que os projetos fossem mantidos. No que se refere a esta pesquisa especificamente, tivemos como alterações: a redução de encontros do grupo focal; a impossibilidade de observação participante junto à comunidade e a outros atores da escola; e o aumento dos intervalos entre os encontros com o grupo. Tais adaptações trouxeram seus impactos para os dados aqui construídos, influenciando principalmente na construção do vínculo com o grupo, que é um dos elementos chave para a construção de um espaço de compartilhamento acolhedor, empático e espontâneo.

Ressalto também que fazer ciência *apesar* da pandemia e *com* a pandemia em curso, e dos riscos iminentes de morte pessoal e das perdas de familiares, de amigos e das mais de seiscentas mil vidas brasileiras ceifadas pela COVID-19, além da radical alteração das rotinas domésticas e de trabalho, foi um desafio produtor de intenso sofrimento psicológico, que reverberou sobre os deslocamentos ao campo de pesquisa, e sobre os processos de escrita, de reflexão e de análise dos dados. Ademais, destaco que produzir academicamente num contexto de asfixia política, diante do achincalhamento do fazer científico por parte dos discursos veiculados pelo governo atual e de seus simpatizantes, foi também um desafio produtor de sofrimento ético-político, na medida em que nos colocou diante de uma realidade de desvalorização social da ciência e das pessoas que fazem pesquisa.

Apesar das limitações interpostas nesta caminhada, percebemos que as expressões das interlocutoras/ es foi abrindo espaço para esperar um mundo onde ainda seja possível continuar o desenvolvimento de suas práticas insurgentes. Primeiramente o grupo falou timidamente sobre seus processos formativos, sobre suas famílias, sobre a escola, até o momento em que o grupo conseguiu enxergar criticamente a si mesmo e à comunidade enquanto corpo produtor de conhecimento.

As comunidades quilombolas, conforme reafirmado ao longo deste trabalho, a partir das falas do grupo e de múltiplas lentes teóricas utilizadas, são a materialização da insubordinação aos efeitos do poder colonial que apagou raízes culturais, saqueou nações, explorou e assassinou povos. São genuínas insurgências contra a escravização, primeiramente,

e posteriormente contra as tentativas de apagamento cultural e de negação sistemática de acesso a direitos e bens sociais. Quilombos e quilombolas ao se reafirmarem questionam o estatuto do indivíduo universal, proclamando novas identidades, novos modos de existir e de ser vistos a partir dos seus próprios conceitos e representações, questionando os processos de subjetivações construídos pela razão branca.

Espera-se, com a produção deste trabalho, enriquecer a produção científica da Psicologia sobre o tema da Educação das Relações Étnico-raciais e das questões quilombolas, já que os saberes e práticas hegemônicas da Psicologia, enquanto área que investiga e intervém sobre as subjetividades, reproduziram historicamente lugares comuns da elitização, da branquitude, do pensamento eurocentrado e da tentativa de universalização dos sujeitos.

Ressalto que um estudo desenvolvido com docentes que trabalham em Educação Escolar Quilombola possa contribuir com a tarefa social da Psicologia frente à necessidade de *desideologização*, conforme apontado por Martin-Baró (1985)., que defende que é dever da Psicologia Social na América Latina contribuir para o desenvolvimento da democracia nos países latino-americanos, a partir do desmascaramento de toda e qualquer ideologia antipopular entranhada no próprio senso comum que operacionaliza e justifica um sistema social explorador e opressivo, cabendo ao psicólogo pelo menos três pontos de ancoragem para esse movimento que ele chama de *desideologização*: 1) assumir a perspectiva do povo; 2) aprofundar o conhecimento da sua realidade; 3) se comprometer criticamente com um processo que dá ao povo o poder sobre a sua própria existência.

De acordo Nobles (2009, p. 278), “a razão de ser da Psicologia ocidental como disciplina se resume, em grande medida, a alimentar e sancionar o regime político imperialista e racista que a inventou”. Por tanto, enquanto ciência e profissão, a Psicologia ainda tem para si o desafio de construir novos alicerces que a orientem a uma prática radicalmente antirracista, interessada em abarcar estudos e práticas voltados para os processos de subjetivação não hegemônicos. Nesse sentido, creio que este trabalho em muito possa contribuir com a nova agenda de pesquisa e transformação social do saber psicológico.

REFERÊNCIAS

ABREU, L.S; ALCÂNTARA, R.L.S. Re-existência quilombola enquanto práxis decolonial. Anais do Colóquio Latino-Americano sobre Insurgências Decoloniais, Psicologia e Povos Tradicionais, 2020. Disponível em:
<https://www.even3.com.br/anais/coloquiopovostradicionais/>

ALCÂNTARA, R.L.S. Formação para a diversidade? Desafios da formação de professores em Grajaú – MA. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Maranhão, 2015. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/750>. Acesso em 15/08/2021

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2019.

_____. **O nazismo no governo Bolsonaro e a escalada do racismo no Brasil.** Portal Geledés, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-nazismo-no-governo-bolsonaro-e-a-escalada-do-racismo-no-brasil/>

ARAÚJO, Kelly; DANELLI, Cesar. **Constitucionalidade versus Institucionalidade: Direitos territoriais quilombolas em tempos de COVID-19.** Boletim n.77-Ciências Sociais e corona vírus. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/noticiapreta.com.br/em-plenapandemia-da-covid-19-quilombolas-do-maranhao-tememobras-do-governo-federal-que-rasgariam-suas-terras/amp/>. Acesso em: 24/07/2020.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 2.Ed. Petrópolis Vozes ,2014.

ARRUTI, José Maurício A. A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas; Mana vol.3 n.2 Rio de Janeiro Oct.1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000200001>. Acesso em: 06/11/2020.

_____. **“Quilombos”.** In: PINHO, Osmundo (org.). Raça: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20130403124150/raca.pdf>. Acesso em: 10/05/2019

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação –MEC, Brasília, 2013.

BRASIL. **Decreto n.4.887, de 20 de novembro de 2003.** (2003). Acesso em 10 de abril, 2019, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Acesso em: 10/05/2019.

BECKER, Howard. S. **Observação Participante**. In: _____. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*, São Paulo: Editora HUCITEC, 1994.

CARVALHO, H. S. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da Comunidade Cajueiro I em Alcântara – Maranhão**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23755>. Acesso em: 25/08/201.

CASTELLS, M. **Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede**. In _____. *O poder da identidade*. Trad. Kauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CERQUEIRA, J. **Írín Afrika: A mensagem subliminar esculpida em antigos portões**. Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2016. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/afrika/11650/irin-afrika-a-mensagem-subliminar-esculpida-em-antigos-portoes>. Acesso em: 12 de Outubro de 2021.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina**. 2ª Ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1999.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: Minayo, M. C. S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51- 66.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la Liberación**. 4. ed. Bogotá: Ed. Nueva América, 1996.

EVARISTO, Conceição. **Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. *Mulheres no Mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia, 2005, p. 201-224.

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

FERREIRA, Ricardo F. **Afrodescendente Identidade Em Construção**. FAPESP, SP, 2004.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

_____. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. Editora Autêntica, 2020

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996

_____. **O sujeito e o poder**. In: _____. *Ditos & escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. Disponível em: <https://faccaoficticia.noblogs.org/files/2015/08/O-Sujeito-e-o-Poder-Foucault.cleaned.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970.

FURTADO, M.B; SUCUPIRA,R.L & ALVES,C.B. **Cultura, Identidade e Subjetividade Quilombola: Uma leitura a partir da Psicologia Cultural**. Psicologia e Sociedade. Nº 26, Jan-2014, p. 106-115. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/12.pdf>. Acesso em: 18 de Abril de 2019.

GARRETO, R. **Governo realiza formação para professores da Educação Quilombola. Portal da SEDUC, 2017**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-realiza-formacao-para-professores-da-educacao-quilombola/> Acesso em 27 de outubro de 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação. V.10. Editora Liber Livro. Brasília /DF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001. pp. 83-96.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, Jan/Abr 2012, p. 98-109. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org> 98> Acesso em: 14 de Junho de 2018.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas RBP AE – v.27, n.1, jan./abr. 2011.p 109-121**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>> Acesso em: 13 de Junho de 2018.

_____. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2019.

GOMES, L.; SILVA, P. B. G. e (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia (Ribeirão Preto) 12 (24), 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

GUARESCHI, Neuza; OIVEIRA, F.P; GIANNECCINI, L.G; CAMUNELLO, L.N. **As relações raciais na construção das identidades**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 2, p. 55-64, jul./dez. 2002.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade**. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. (SILVA, Tomaz Tadeu da, org.) 5ª ed., Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000, pp. 103-133.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [online]. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Arquivo consultado em 11 de Junho de 2018.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica. n.41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Acesso em: 10/11/2020

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LEITE, Ilka B. **Os quilombos no brasil: questões conceituais e normativas**. *Etnográfica*, Vol. IV (2), 2000, p. 333-354. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf Acesso em: 24/07/2019

LOCKE, J. 1986. **Ensayo sobre el entendimiento humano**. México, Fondo de Cultura Económica. MacINTYRE, A. 1999. *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Illinois, Open Court.

MACEDO, Elizabeth. **A cultura e a escola**. In: Miskolci, Richard. *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. (p.11 a 26)

MACIEL, M. D. **Autoformação docente: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARTIN-BARÓ, Ignácio (1985). **A desideologização como contribuição da psicologia social para o desenvolvimento da democracia na América-Latina**. In: _____. *Crítica e Libertação na Psicologia: Estudos psicossociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MBEMBE, Achille. (2017). **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2015

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. *Revista brasileira de ciências sociais* - vol. 32 n° 94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf> Acesso em: 24/07/2019

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói, RJ: EDUFF, 2004.

_____. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania.** Cadernos ANPED –Palestra proferida no I Seminário de formação Teórico Metodológico. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7293072-Diversidade-identidade-etnicidade-e-cidadania-prof-kabengele-munanga-departamento-de-antropologia-usp.html>
Acesso em 15/10/2020

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade negra.** Editora Autêntica, 2019.

NACIMENTO, J.E; FÉ, E, M.F; VIANA, L.; GOMES.J. **Análise ambiental da cobertura e do uso da terra da comunidade quilombola Piqui da Rampa, município de Vargem Grande – MA.** Brazilian Journal of Development. N 9, 2019. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/3382>. Acesso em 15/10/2020

NOBLES, W. **Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado.** In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

NUNES, G.H. **Educação quilombola: orientações e ações para Educação das Relações Étnico-raciais.** In: BRASIL. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, F.P. **Tensões nas aulas de Matemática e contribuições para um currículo para a Educação das Relações étnico-raciais.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32640/1/Tese%20Fabiana%20Pereira%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 09/09/2021.

OSÓRIO, R. **G.O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE”.** Brasília, IPEA, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Eduardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf
Acesso em: 24/07/2019

RUFINO, Luiz. **Para que e para quem uma Pedagogia das Encruzilhadas.** In: _____. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. (p.73 -80)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade.** In: _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política – 3 ed-** São Paulo: Cortez, 2010. (p.312 a 315)

_____. **Pedagogia do Oprimido, investigação-ação participativa e epistemologias do Sul.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do Império cognitivo: Afirmção das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SHUCMAN, Lia Vainer; FACHIM, Felipe L. **A cor de Amanda: identificações familiares, mestiçagem e classificações raciais brasileiras**. Revista de Estudos Canadenses. V. 16, N. 3, 2016. <https://doi.org/10.15210/interfaces.v16i3.10001>
Acesso em 24/10/2020.

_____. **Entre O Encardido, O Branco E O Branquissimo**. 1ª Edição: ANNABLUME, 2012.

SILVA, Maria. G. **O currículo escolar: identidade e educação quilombola**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: Anpae, 2011.

_____. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília . Brasília, 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: _____. SILVA (Orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Toma.Z Thadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SPINK, Mary (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Centro Edesltein de Pesquisas Sociais. 2013

SOARES, E.G **Educação Escolar Quilombola: reafirmação de uma Política afirmativa**. ANPED SUL, 2016. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-estadual-do-maranhao/medicina-veterinaria/artigo-edimara-goncalves-soares/20880485>. Acesso em: 11/09/2021.

TARDIF, Maurice. **Parte I: O saber dos professores em seu trabalho**. In: _____. Saberes Docentes e Formação profissional. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TEXEIRA, T.G; SAMPAIO, C.A **Análise orçamentária do Programa Brasil Quilombola no Brasil e no Maranhão: o ocaso de uma política pública**. Fórum: Perspectivas Práticas. Rev. Adm. Pública 53 (2) .Mar-Apr, 2019 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220170323>. Acesso em: 30/09/2021.

TV QUILOMBO. Breve Documentário de 200 anos do Quilombo Rampa 1818 a 2018. Youtube, 11 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QkfFSIDJpOI&t=2s>. Acesso em 17/03/2021.

WESCHENFELDER, V.I; SILVA, M. L. **A cor da mestiçagem: o pardo ea produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo**. Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Vol.53, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=P24HTFMAAA&alert_preview_top_rm=2&citation_for_view=P24HTFMAAA:WF5omc3nYNoC. Acesso em: 25/09/2021.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Data de Aplicação: ____/____/____

Aplicadora: Larissa Silva Abreu

Identificação e informações pessoais

Nome completo: _____

Idade: _____

Identificação Étnico-racial: _____

Gênero:

() Masculino

() Feminino

() Outro:

Município / Comunidade em que reside: _____

Formação acadêmica:

Superior completo Superior em andamento

Magistério

Curso _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão _____

Especialização:

(Obs: Se tiver mais de uma especialização, informe as duas mais recentes)

Curso _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão/ Previsão de
Conclusão _____

Curso _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão/Previsão de
Conclusão _____

Experiência profissional:

Tempo de atuação como professor (a) : _____

Há quanto tempo atua na educação escolar quilombola: _____

Há quanto tempo atua na Unidade Escolar São Bartolomeu: _____

Quais séries você atende na U.E São Bartolomeu? : _____

Quais disciplinas você leciona na U.E São Bartolomeu?

Qual o seu tipo de vínculo com a escola:

Efetivo Contrato Cargo Comissionado

Outro: _____

Outras informações:

-Você já participou de alguma formação específica sobre Educação Escolar Quilombola oferecida pela Secretaria de Educação?

Sim Não

Onde: _____

Ano: _____

-Você já participou de alguma formação continuada sobre a Educação das Relações Étnico-raciais oferecida pela Secretaria de Educação?

Sim Não

Onde : _____

Ano: _____

Você já participou, por iniciativa própria, de algum curso livre ou de extensão sobre relações étnico-raciais?

Sim Não

Título do Curso: _____

Instituição : _____

Duração: _____

Ano: _____

Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana?

Sim Não Um pouco

Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Sim Não Um pouco

Obrigada por sua atenção e disponibilidade!

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa que você está sendo convidada (o) a participar intitula-se: “*Processos de subjetivação de professores na construção de um ensino das relações étnico-raciais em uma escola quilombola*”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, sendo desenvolvida pela pesquisadora Larissa Silva Abreu, e sob orientação do Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara. O trabalho tem como objetivo analisar os processos de subjetivação e construção de identidade étnico-raciais de professores e suas implicações no ensino das relações étnico-raciais. Sua participação consiste em fazer parte de um Grupo Focal que debaterá sobre educação para as relações étnico-raciais. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira por parte dos pesquisadores. A sua participação é voluntária, e por tanto você poderá se recusar a participar ou retirar sua autorização a qualquer momento da pesquisa sem que isso acarrete qualquer penalidade ou modificação na sua relação com os pesquisadores.

Pode ser que a participação no grupo cause algum desconforto que seja emocional ou de outra ordem, caso isso aconteça, entre em contato com a pesquisadora para receber acolhimento psicológico e/ou outras orientações que se fizerem necessárias. Se houver algum dano relacionado a pesquisa, mesmo após encerrada a sua participação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora para receber as recomendações adequadas sobre o que fazer.

Como benefício desta pesquisa tem-se a contribuição com o processo formativo dos professores acerca da temática, que poderá fornecer elementos para avanços e intervenções no ensino das relações étnico-raciais na comunidade quilombola Rampa.

A sua identidade será tratada com padrões éticos de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade da pesquisadora responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Pesquisadora responsável: Larissa Silva Abreu

Fone (98) 98874-6912

E-mail: larissa.abreu@gmail.com

Eu, _____, portador do CPF _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “*Processos de subjetivação de professores na construção de um ensino das relações étnico-raciais em um escola quilombola*” de maneira detalhada. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Pesquisador: LARISSA SILVA ABREU

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39745320.9.0000.5087

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia - DEPSI UFMA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.411.710

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que modo os processos de subjetivação de professoras em torno de suas identidades étnico-raciais influenciam na construção de práxis educativas que visem a promoção de relações étnico-raciais igualitárias numa escola quilombola. Os professores deste estudo ensinam na comunidade remanescente de quilombo Rampa, situada no Maranhão, no município de Vargem Grande. Os professores participarão de um Grupo Focal com a intenção de discutir seus processos pessoais de construção identitária; os significados que atribuem a raça, etnia e identidade quilombola; bem como os saberes e práticas mobilizados pelos professores em direção a uma educação antirracista. A escola enquanto espaço formativo conforma as desigualdades políticas e sociais que disputam projetos educativos opostos. A atuação de professoras nesse contexto é decisiva para a construção de uma praxis emancipadora. O que pressupomos nesta pesquisa é que essa possibilidade de atuação profissional dependerá intimamente de seus processos individuais e coletivos de produção de sentido frente a essas questões.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar processos de subjetivação e construção de identidade étnico-raciais de professores e suas implicações no ensino desenvolvido num centro de educação escolar quilombola.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 4.411.710

Objetivo Secundário:

1. Investigar os processos de subjetivação e construção de identidade étnico-racial dos professores, notadamente nas suas formações profissionais.
2. Identificar os sentidos produzidos pelos professores sobre os conceitos de raça, etnia e identidade quilombola.
3. Analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas por parte dos professores na perspectiva da educação quilombola e das relações étnico-raciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Pode ser que a participação no estudo cause desconforto emocional ou de outra ordem por lidar com trajetórias individuais dos participantes, e com suas relações de trabalho.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá com o processo formativo dos professores acerca da temática do ensino das relações étnico-raciais, fornecendo elementos para intervenções futuras na prática pedagógica dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa esta bem elaborada e com todos os elementos necessários para o seu pleno desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1655379.pdf	30/10/2020 16:37:04		Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1986 CEB Velho
 Bairro: Bacanga CEP: 65.080-806
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 4.411.710

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISADETALHADOL ARISSAABREU.pdf	30/10/2020 16:36:20	LARISSA SILVA ABREU	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	30/10/2020 16:16:10	LARISSA SILVA ABREU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROJETOLARISSAABREU.pdf	30/10/2020 16:11:22	LARISSA SILVA ABREU	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOPROJETOLARISSAA BREU.pdf	30/10/2020 16:10:57	LARISSA SILVA ABREU	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 20 de Novembro de 2020

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1968 CEB Velho
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
UF: MA Município: SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

ANEXO 2 – ESCRITO PROF. JOÃO

O QUILOMBOLA QUE MORAVA EM MINHA CABEÇA?

Vou começar com uma afirmação dura e cruel, calma! Vocês vão entender ou não, mais tentarei explicar da melhor forma, a real.

(Meu pai nunca bateu tambor de crioula e minha mãe nunca dançou tambor).

Acredito que para um preto ou uma preta quilombola não tem nada mais cruel que isso, quer dizer tem sim, saber que implantaram na mente deles um pensamento totalmente branco, e foi o branco que fez isso da forma mais cruel possível com todas suas astúcia que de forma historicamente falando são especialistas na área. Implantar na cabeça de um negro quilombola um quilombola imaginário, fictício que mora na cabeça do homem branco, do sistema perverso que escondeu a verdadeira história do negro nesse país, aí papai e mamãe foram impedidos de acender o pavio do tambor de dentro deles próprios, meu pai com as mão cocando pra bater o tambor e minha mãe com os pés se pisando querendo dançar, mais quantas doidices inventadas e implantadas na cabeça deles, que a cultura negra é fraca e uma perca constante de tempo.

Pobres, pretos quilombolas, sem respeito, sem direito e acima de tudo impedidos de usar a sua mais linda e grande riqueza, a cultura. Como que pode isso acontecer, um quilombola preto ter um quilombola branco dentro de si, implantado por um homem branco que nem quilombola é?, parece até a mais doida das doidices que alguém pudesse falar nessa vida, mais ante fosse que tudo seria diferente, a cultura estaria da mais perfeita e real forma sendo pregada e respeitada.

Sim, vamos lá então, vocês devem está se perguntando como isso foi possível acontecer? Que papo mais maluco é esse? Como que o negro tem na mente um pouco ou melhor muito do branco na cabeça?

E se eu dizer que isso fez ainda meus pais terem preconceitos com sua própria cultura aí que vocês ficaria mais confusos ainda, pois é, e ainda isso resulta na impotência cultural, educacional e de muitos outros aspectos que o povo preto tem aí é que nem vão acreditar mesmo.

É um processo mesmo muito difícil de entender e mais ainda compreender, mais é uma realidade que infelizmente cada dia que passa aumenta, e podemos ver com maior visibilidade como acontece esse processo, é que o ensino avançou, muitas coisas avançaram mundialmente falando, mas a história, a verdadeira história do negro nunca foi passada da melhor forma, a real, e se hoje com o avanço das tecnologia, da mídias sociais acontece, imaginem quando meu pai e minha mãe estudaram até a 4ª série, essas questões nem se falava, meu pai e minha mãe e tantos pais e mães pretos quilombolas nem sabiam o que era isso, e ainda impedidos sistematicamente de exercerem apenas o que são, o que já eram. Duro mais real, e assim eu nasci e me entendi também já com um pouco do preto que o branco implantou, a supremacia branca como sempre cruel, escondendo a nossa real história e fazendo uma contraria a tudo, e tirar esse branco é difícil, mata-lo muito mais ainda, se descobrir preto

quilombola que desafio medonho, tirar o quilombola da nossa cabeça que alguém coloca eita! que dura missão, o sistema do embranquecimento da mente de meus pais já nasceram comigo, isso pra começar meu pai nem teve a chance de escolher minha cor, meu registro o sistema colocou pardo, sabem né que é uma forma de acabar com a população negra, um preto pardo sistematicamente infelizmente tem muitos nesse país, uma forma de embranquecer ao máximo o mundo e a longo prazo nem muito exterminar a população negra.

Percebi que fazer viver o preto quilombola com todo seu valor ancestral e cultural, seria um caminho difícil mais necessário, acender o tambor de dentro de mim, que sempre foi apagado de dentro de meus pais seria voltar ao início, nadar contra a correnteza, enfrentamento diário, perceber que o sistema educacional que não ensinou meus pais a isso, não me ensinou também como deveria, e que a história de potencialização da chama na verdade era apagamento da mesma.

E assim infelizmente tem muitas barreiras pra se aquilombar, desafios diários pois o sistema de embranquecimento continua e cada vez mais moderno, mais ao se entender preto quilombola, acender o tambor de dentro e assim ver que sua mãe tá se moldando a partir disso é ter a certeza de que o melhor caminho pra matar o velho quilombola que o branco construiu é voltar pra trás, desconstruindo tudo de errado que foi implantado de forma intencional e cruel, e com isso a cada dia vejo que a chama do tambor tá cada vez mais forte e incendiando até minha mãe.

Tem muito mais, continuamos no próximo texto.